Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170886
Centre d'intérêt: 320

Laramée, Sylvie.

Vers l'élaboration d'un plan de ressourcement avec des enseignants du primaire selon la méthodologie des systèmes souples de P. B. Checkland / par Sylvie Laramée. -- [Hull?] : S. Laramée, 1991.
vii, 155 f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Résumé: f. iii. Bibliogr.: f. 121-124.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Besoins de l'enseignant • Ressources didactiques • Journée d'étude • Planification • Primaire (Ordre d'enseignement)

Le but de cette recherche est d'impliquer des enseignants dans l'identification de leurs besoins en ressourcement et dans l'élaboration collective du plan d'action de ce ressourcement. Cette recherche est à la fois un processus d'apprentissage, de solution de problème et de changement planifié vécu par un groupe d'enseignants volontaires d'une école primaire.

Type de document:

1170886

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

par

Sylvie Laramée

VERS L'ÉLABORATION D'UN PLAN DE RESSOURCEMENT AVEC DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE SELON LA MÉTHODOLOGIE DES SYSTÈMES SOUPLES DE P.B. CHECKLAND

AVRIL 1991

REMERCIEMENTS

La chercheure tient à remercier en premier lieu ceux qui ont vu naître ce projet de recherche et qui ont assisté à toute son évolution pendant quelques années: son mari et ses trois enfants. Ils l'ont supportée plus qu'ils ne le pensent.

Elle veut ensuite remercier très chaleureusement sa tutrice, Madame Lorraine Savoie-Zajc, pour son talent, son soutien, et son grand respect du cheminement de la chercheure.

Elle désire également remercier d'une manière toute spéciale ses deux professeurs à la Maîtrise, Messieurs Georges Goulet et André Dolbec, qui l'ont si souvent interpelée par leurs enseignements.

RESUMÉ

Le but de cette recherche est d'impliquer des enseignants dans l'identification de leurs besoins en ressourcement et dans l'élaboration collective du plan d'action de ce ressourcement.C'est donc à la fois un processus d'apprentissage, de solution de problème et de changement planifié vécu par une un groupe d'enseignants volontaires d'une école primaire dans le cadre d'une recherche-action.

TABLE DES MATIÈRES

Page

REMERCIEMENTS ii

RESUMÉ iii

TABLE DES MATIÈRES iv

LISTE DES TABLEAUX vi

LISTE DES FIGURES vii

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE 4

1. Contexte 4

1.1 Socio-historique 4
1.2 Théorique 10
1.3 Pratique 17

2. Définition conjoncturelle 19

3. Buts et limites 20

CHAPITRE II FONDEMENTS THÉORIQUES 22

1. Dans la planification de l'action 23

1.1 Approche 23
1.2 Type de recherche 26

2. Dans le processus de l'action 28

2.1 Critères de choix de modèles 28
2.2 Modèles 32

2.2.1 Méthodologie des systèmes souples de Checkland 32
2.2.2 Processus d'apprentissage expérientiel de Kolb 37

3. Mode d'évaluation naturaliste 39

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE 41

1. Question de pertinence 41
   1.1 S.S.M. (Checkland) 43
   1.2 P.S.P. (Dolbec/Goulet) 53
   1.3 R.A. (Claux/Célinas) 53
   1.4 D.T.A. (Cunningham) 55
2. Tableau-synthèse 57

CHAPITRE IV ACTION, ANALYSE ET RÉSULTATS 58

1. Situations problématiques non-structurées 66

2. Situations problématiques exprimées 69

   2.1 Images riches problématiques 69
   2.2 Images riches idéales 74

3. Énoncés de base du problème 81

4. Modèles conceptuels 87

5. Comparaison des modèles et des images riches 96

6. Changements désirables et faisables 99

7. Action pour améliorer la situation 100

CHAPITRE V ÉVALUATION DE LA RECHERCHE 104

1. Apprentissages des participantes 104

2. Changements amorcés dans le milieu 109

3. Apprentissages de la chercheure 111

4. Transférabilité de la recherche 113

5. Recommandations 116

CONCLUSION 119

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 121

APPENDICES 125

1. Images riches problématiques 126
2. Images riches idéales 139
3. Images riches de la chercheure 152
4. Modèles conceptuels des équipes 155

LISTE DES TABLEAUX

1- Tableau-synthèse de la démarche 57

2- Résumé des images riches problématiques des co-chercheures 73

3- Résumé des images riches idéales des co-chercheures 77

4- Résumé des énoncés de base des co-chercheures 85

5- Plan de ressourcement des enseignants de l'école St-Laurent 101

6- Plan de ressourcement des enseignants de l'école St-Michel 102

LISTE DES FIGURES

1- Champ de forces de Lewin 31

2- Schéma du S.S.M. de Checkland 36

3- Schéma du modèle de processus d'apprentissage expérientiel de Kolb 38

4- Évolution des entités INDIVIDU et GROUPE selon le cheminement du S.S.M. de Checkland 46

5. Modèle conceptuel d'une école adopté par les co-chercheures 95

INTRODUCTION

Si la formation continue et le perfectionnement sont maintenant des droits acquis pour les membres des grandes organisations des pays industrialisés, le thème de la RESSOURCE HUMAINE demeure un sujet encore à étudier et à approfondir aujourd'hui, ainsi qu'un investissement encore à promouvoir et à favoriser pour le salut de notre monde (Pisar, 1983).

À ce titre, les enseignants sont doublement importants dans la société: tout d'abord en tant que ressources humaines eux-mêmes, puis, en tant que premiers artisans officiels du développement des futures ressources humaines que constituent les jeunes dans les écoles.

Les nombreux changements de programmes de formation initiale des enseignants au Québec au seul XXe siècle témoignent du souci de notre société de s'ajuster à l'évolution du monde moderne. Le passage du Département de l'Instruction publique au Ministère de l'Éducation en 1964 conférant au pouvoir politique la responsabilité de l'éducation marque un pas décisif dans sa démocratisation. Petit à petit, l'enseignant devient fonctionnaire de l'État et une partie de son perfectionnement est assumée par

l'employeur. Les journées pédagogiques sont apparues à la suite du Règlement no 7 faisant état du nouveau régime pédagogique qui devenait effectif en 1972 avec vingt jours prévus pour la planification et l'évaluation du travail, pour des rencontres avec les parents, ou pour des activités étudiantes. C'est petit à petit qu'on ajouta à ces journées du perfectionnement pour les enseignants jusqu'à ce que l'implantation des nouveaux programmes du MEQ , à partir de 1979, mobilise les plus grandes énergies et occupe entièrement la place.

De nos jours, l'organisation scolaire fournit toute l'infrastructure nécessaire à la réalisation de journées pédagogiques qui puissent répondre aux besoins des enseignants: elle planifie du temps (vingt journées pédagogiques annuelles), consacre des sommes d'argent au fonds de perfectionnement et confère un pouvoir de décision à chaque école et au Comité de perfectionnement à ce propos.

Reste toujours cependant la question essentielle à se poser: qu'est-ce qui peut le plus répondre aux besoins des enseignants d'aujourd'hui dans ces journées pédagogiques?

C'est l'objet de cette recherche réalisée avec un groupe d'enseignants au primaire selon la méthodologie des systèmes souples (Soft Systems Methodology) de P.B. Checkland.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Avant de définir la problématique de recherche, d'en préciser les buts et d'en circonscrire les limites, ce chapitre en présente d'abord le contexte sous trois angles différents: socio-historique, théorique et pratique.

1. Contexte

1.1 Socio-historique

Le contexte socio-historique exposé ici est celui-là même de la carrière d'enseignante de la chercheure. Sa valeur et sa justification sont doubles: car, en même temps qu'il décrit la situation socio-historique des enseignants au Québec, il résume le malaise à l'origine de ce projet de recherche.

Tout comme on juge un arbre à ses fruits, on peut apprécier un système d'éducation à ses produits. Or, le décrochage des jeunes de l'école, l'analphabétisme, le taux de suicide, la toxicomanie, le taux de chômage chronique chez les jeunes sont autant de faits qui viennent ébranler les assises de notre système d'éducation. C'est d'ailleurs devenu un lieu commun de parler d'échec de l'éducation et on commence à peine à analyser la situation plus globalement, plus totalement, dans son cadre social de fin de XXe siècle en Amérique, où l'enfant, la famille et la société ne sont plus ce qu'ils étaient.

Les enseignants qui ont connu pour la plupart (à cause de la moyenne d'âge) trois systèmes différents en vingt ans et jamais d'évaluation de la situation, vivent un sentiment global d'échec face à ces tentatives de réforme. En même temps, ils sont devenus les boucs émissaires constants pour les parents, les services éducatifs, les administrateurs, et pour la société en général. C'est un fardeau lourd à porter pour le corps enseignant, un fardeau qui consacre l'impuissance chronique dont plusieurs sont victimes et explique la perte de contact avec l'âme que plusieurs manifestent de plus en plus.

La gestion de la décroissance de la fin des années 70 n'a fait qu'accentuer le malaise. Et les Etats

généraux de l'éducation commandés par la Fédération des commissions scolaires en 1986 n'ont rien réussi à amorcer comme pistes de solutions sinon un retour en arrière avec manuels, examens et notes de passage officielles. L'initiative des commissions scolaires témoigne de leur inquiétude, mais n'implique pas les premiers responsables, les enseignants. C'est l'éternel balancier qui continue, appelant toujours des décisions dans les situations extrêmes. On ne fait que réagir aux réactions sans prendre le temps d'examiner le mal, sans chercher de voies de solution en établissant des priorités et en impliquant tous les intervenants dès le début du processus.

Travaillant depuis quelques années sur l'évolution du corps enseignant québécois depuis la Révolution tranquille et le Rapport Parent, Claude Lessard (1990) résume ainsi la situation:

> Tout se serait passé comme si plus les années passaient, plus l'effervescence pédagogique présente dans les différents ordres d'enseignement et valorisée par les élites réformistes s'était vue récupérée, encadrée, contrôlée et nettement mise au rancart par des administrateurs soucieux de gestion efficace et d'une opinion publique contentée. Ce ne serait pas les enseignants, mais plutôt les administrateurs et leurs alliés, les parents, qui seraient responsables de l'abandon des idéaux pédagogiques réformistes. Cela serait indissociable d'une perte de pouvoir des enseignants sur leur pratique et de la rationalisation de celle-ci par les administrateurs. (p.341)

S'ajoute à ce sombre tableau un fléau social qui nous guette tous dans notre société d'abondance: le syndrome du parfait consommateur. Le sémiologue Umberto Eco (1965) offre un éclairage des plus intéressants à ce sujet.

Selon Eco (1965, p.107), la crise de la civilisation bourgeoise consiste en l'incapacité de l'homme moyen de se soustraire à des systèmes de formes acquises fournies de l'extérieur, qu'il n'a pas conquises par une exploration personnelle de la réalité. En d'autres mots, l'homme moyen semble perdre de sa capacité de réflexion et d'autonomie intérieure. Se pourrait-il que ce syndrome du parfait consommateur, dont les besoins sont plaqués de l'extérieur par la mode et la publicité, dont les droits priment toujours sur les devoirs, dont le sens et la profondeur des choses sont difficiles à saisir, et dont le changement pour le changement semble la règle de vie, se pourrait-il que ce syndrome atrophie la pensée? Alors le mal est grand.

Dans le cadre de notre système éducatif plus précisément, Renald Legendre (1983) parle de siècle de l'instantané pour mettre en relief la grande difficulté de travailler lentement, en profondeur, à des changements dont les résultats ne sont pas palpables immédiatement. Viser

des objectifs à moyen et long terme est presque devenu un anachronisme en cette époque de records de vitesse de tous genres.

> On répugne de plus en plus à l'effort et à la réflexion; toute attente devient insupportable; patience et persévérance appartiennent au folklore. On réclame la participation tout en préférant demeurer le spectateur qui ne s'implique pas trop, ni ne se compromet.
>
> (Legendre, 1983, p.284)

Cette caractéristique nouvelle de notre temps produit de plus un effet grave sur la famille: ce siècle de l'instantané, ce style de vie à la course pour les parents, sans temps à soi parce que sollicité de partout, changent la dynamique du foyer familial et créent un ENFANT dont le principal contact, le modèle important, voire même le PARENT, résident dans la TÉLÉVISION ... Alors le mal est encore plus grand et ses racines plus profondes. C'est donc une tâche rendue plus difficile pour l'enseignant. Et pourtant l'énoncé politique de l'Ecole québécoise (1979, pp.26-29) vise clairement et explicitement le développement total de la personne dans toutes ses dimensions. On y insiste même pour que cette éducation au Québec favorise, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice. Et tout cela repose sur l'enseignant.

Qu'y a-t-il donc à faire pour un enseignant devant un tableau aussi pessimiste de la réalité et des finalités aussi nobles à poursuivre? Où trouver le support nécessaire pour faire face à une telle conjoncture? Comment s'organiser pour continuer à éduquer et croire en un idéal possible à atteindre avec les enfants? Comment arriver à créer ce milieu éducatif équilibré pour qu'il favorise l'épanouissement d'une personnalité créatrice chez l'enfant? Comment arriver à créer ce milieu éducatif équilibré pour qu'il favorise l'épanouissement d'une personnalité créatrice chez l'enseignant? Là est toute la question pour la chercheure afin d'essayer de sortir du cercle vicieux que semble constituer ce contexte socio-historique.

Dans cette voie cependant, il n'y a pas que des embûches: rappelons l'existence des vingt journées pédagogiques par année dont jouissent toutes les écoles du Québec. Seules les tempêtes en font baisser le nombre. Ces journées pédagogiques, où les enfants sont en congé, sont aujourd'hui prévues pour toutes sortes de mises au point, perfectionnement ou travail pédagogique pour l'équipe-école, c'est-à-dire pour tous les intervenants d'une école. Ces journées pédagogiques pourraient donc être un lieu et temps privilégiés pour les enseignants d'une école, un lieu et temps de partage, de soutien,

d'énergisation, de ressourcement, où, petit à petit, ils pourraient ensemble, dans un effort de conscience collective, se redonner du pouvoir sur leur pratique et s'énergiser mutuellement face à des buts éducatifs plus difficiles à atteindre dans notre société d'abondance.

1.2 Théorique

La première recension d'écrits faite à partir de CIJE (Current Index to Journals in Education) publié par ERIC, et RIE (Ressources in Education) aussi publié par ERIC, pour les rapports de recherches, de même que celle faite sur BADADUQ, ont ébranlé le choix intuitif du terme RESSOURCEMENT, qui ne figurait aucunement dans les descripteurs présentés et dont l'idée globale que s'en faisait la chercheure ne se retrouvait dans aucune description. En effet, les descripteurs (In-Service training, staff development, perfectionnement, rattrapage, mise à jour, recyclage, formation continue, réorientation) étaient centrés sur la performance professionnelle, ce qui ne correspondait pas au concept de ressourcement recherché, lequel sera défini un peu plus loin.

Cependant, une piste a alimenté la réflexion de la chercheure sur le ressourcement: à partir de la publication de "Action Research to Improve School

Practices" de Corey (1953) aux États-Unis, s'est amorcé un mouvement d'application de la recherche-action au domaine de l'éducation en vue d'améliorer le perfectionnement des enseignants sur le terrain. Au Québec, ce mouvement fleurit particulièrement au début des années 80 avec Gauthier et Baribeau (1981), Lafferrière et Paré (1982), Goyette, Villeneuve et Nizet-Séguin (1983), Gélinas et Claux (1983) et Lessard-Hébert (1984). L'effort de ces recherches québécoises a sensibilisé la chercheure à la pertinence et à la validité de ce type de recherche en éducation qui met l'accent sur la pratique de l'enseignement. Mais, si ces moyens paraissent fort intéressants pour ressourcer des enseignants, par ailleurs la démarche semble trop centrée sur le savoir-faire, et pas assez sur le savoir-être.

En tant qu'enseignante elle-même, la chercheure a constaté que de nombreuses recherches se vouent à l'analyse des innombrables problèmes en éducation. Cependant, quand plusieurs déplorent la piètre qualité de l'école et qu'à grands renforts de théories ils exhortent les enseignants à un renouveau pédagogique, très peu semblent comprendre la situation complexe que vit un enseignant dans sa classe quotidiennement.

La chercheure a pourtant fini par trouver une affirmation qui est venue soutenir sa poursuite d'objectifs dans le domaine du savoir-être. Une recherche de Selye (1973) affirme qu'en Amérique du Nord, l'un des trois plus grands obstacles à la pensée créatrice, facteurs responsables de la plupart des frustrations et des échecs, est la ROUTINE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES CLASSES ÉLÉMENTAIRES. Ce fut le point d'appui qui l'amena à s'arrêter sur le ressourcement comme objet d'étude. Enfin un scientifique identifiait la difficulté majeure de l'enseignement au primaire et reconnaissait que ce travail professionnel, en tant que tel, use et vide son "maître" peu à peu. Bien sûr, si l'on ajoute à cette constatation de 1973, celles élaborées dans le cadre du contexte socio-historique précédent, on peut comprendre l'éclosion actuelle du phénomène "burn-out" dans les rangs des enseignants.

Dans l'étape subséquente, il parut nécessaire de cerner davantage le concept de ressourcement. La chercheure envisagea alors le sens le plus étymologique et le plus large du terme:

- action de se ressourcer, de reprendre des forces;
(Robert)
- fait de retrouver ses racines profondes,

- fait de se redonner des moyens.

(Larousse)

Et c'est ainsi qu'elle définit le concept: le ressourcement consiste essentiellement en l'action de faire rejaillir sa source intérieure de vie.

Et cette définition met tout de suite en relief une quête de changement, pour briser cette routine accablante et faire apparaître un regard neuf, source de créativité. Dans cette quête de changement, le bénéficiaire est le sujet lui-même qui travaille à se ressourcer, ce qui suppose du même coup une certaine prise en charge de la part dudit sujet, qui, une fois sensibilisé au problème, décide lui-même de ses besoins en ressourcement.

Il y a donc deux pôles dans la notion de ressourcement: la personne qui veut se ressourcer et le ressourcement qu'elle veut se donner. Pour bien se ressourcer une personne doit retrouver son centre, se brancher sur elle-même et pouvoir identifier ses besoins en ressourcement. Il y a là plus qu'un choix possible, il y a là une voie d'évolution créatrice comme l'a pensé Bergson (1948):

> Toute oeuvre humaine qui renferme une part d'invention, tout acte volontaire qui renferme une part de liberté, tout mouvement d'un organisme qui manifeste de la spontanéité, apporte quelque chose de nouveau dans le monde. (p.240)

Cette philosophie est la toile de fond qui soutient toute cette recherche et qui la situe d'emblée dans une approche systémique non seulement à cause de son concept de système ouvert, interrelatif, mais surtout à cause de la néguentropie qu'elle nous amène à créer (De Rosnay, 1975 p. 180) forme d'énergie potentielle présidant à toute création d'organisation nouvelle et travaillant en sens inverse de l'entropie qui est perte, désordre, désorganisation. En d'autres mots, cette philosophie appelle à la construction du monde dans lequel nous vivons et là réside toute la motivation de la chercheure de même que l'intérêt particulier de cette recherche.

Mais si une telle vision du monde (que les Allemands appellent "Weltanschauung") se conçoit bien, sa réalisation dans une école avec une équipe d'enseignants reste entière à articuler.

Dans sa recension générale des écrits, la chercheure a senti un soutien aux enseignants des plus intéressants chez des Britanniques (Stenhouse (1970), Cohen et Manion (1980), Rudduck et Hopkins (1985) et Walker

(1985)), mais c'est chez un Canadien, Fullan (1982), qu'elle a trouvé la perception et l'analyse de la situation des enseignants la plus juste et la plus complète, ce qui fournit un éclairage théorique très pertinent à la problématique présente.

Dans THE MEANING OF EDUCATIONAL CHANGE, l'auteur, qui a participé à de nombreuses recherches dans le domaine, analyse le phénomène du changement en éducation sous tous ses angles et à tous les niveaux.

Pour lui, le changement est avant tout un PROCESSUS dont il dégage deux aspects fondamentaux; l'objectivité, à cause des objectifs poursuivis de maîtrise de l'innovation, et la subjectivité, à cause de son incarnation dans des sujets dont on ne peut ignorer ce qu'ils sont, ce qu'ils croient, ce qu'ils font, ni comment ils acceptent le changement visé par l'objectif. Tout est là. Mais le chercheur est aussi pragmatique et il poursuit son analyse dans l'action à poser. Après avoir identifié trois problèmes majeurs reliés au changement chez les enseignants, soit un manque de temps, un manque d'énergie et un manque de support, Fullan met en relief trois conditions qui peuvent pallier à ces manques et favoriser un changement chez des enseignants:

1 qu'ils s'impliquent dans le processus de changement

dès le début;

2 que le jeu leur paraisse en valoir la chandelle (rewards at least equal the cost);

3 qu'il y ait collégialité dans l'école (cela offre du support).

L'apport de Fullan fut donc un solide appui à la définition conjoncturelle de ce projet de recherche, car les trois conditions préalables au changement chez les enseignants identifiées par l'auteur allaient en constituer les balises principales: de fait, ce projet voulait impliquer des enseignants dès le début du processus, d'une manière volontaire si le jeu leur paraissait en valoir la chandelle, et cela, dans un temps déjà consacré au travail professionnel. S'il n'y avait déjà collégialité dans l'école, ce pourrait être une occasion privilégiée de la développer quelque peu.

Enfin, pour conclure ce contexte théorique, Bronfenbrenner (1976) présente des perspectives stimulantes en termes de recherches en milieu naturel. Constatant que la plupart des aventures scientifiques dans la réalité sociale perpétuent le statu quo, il rappelle que les systèmes sociaux évoluent et sont capables de transformations significatives et nouvelles. Mais souligne-t-il, les chercheurs n'aiment pas expérimenter sur

de nouvelles formes sociales ou éducatives considérées comme des contextes de réalisation de potentiel humain.

C'est ainsi que la chercheure a qualifié son projet de recherche sur le ressourcement des enseignants comme une EXPÉRIENCE TRANSFORMANTE selon la conception même de Bronfenbrenner, c'est-à-dire une expérience d'actualisation de potentiel humain chez des enseignants qui pourrait bien avoir un impact sur leur école. Car, selon Crozier (1977), qui considère le changement comme étant une altération des règles du jeu dans un cadre institutionnel, la question du ressourcement traitée par les acteurs-enseignants les amenant à identifier leurs besoins de ressourcement et à planifier un choix de réponse à ces besoins pourrait peut-être arriver à transformer petit à petit le système de fonctionnement d'une école et à en faire un milieu de vie plus qu'une routine contraignante.

1.3 Pratique

Est-il possible de concevoir une usine qui ne s'outille pour prévenir l'usure du temps sur les engrenages de sa machinerie?

Un arrêt des machines n'est jamais en soi régénérateur.

Alors comment trouver cette huile qui adoucit les frottements et dissipe la chaleur de la mécanique pour favoriser un meilleur fonctionnement du système?

Quelle énergie d'entretien est nécessaire à une équipe d'enseignants d'une école pour maintenir allumé le feu sacré qui seul peut vraiment donner vie à l'âme de nos enfants?

Comment faire passer le milieu routinier réducteur d'une école à un milieu créateur et générateur d'énergie?

Comment réduire le fossé qui se creuse entre le grand développement des moyens matériels et techniques et la saturation du développement intérieur des intervenants en éducation?

Comment rapprocher les découvertes des chercheurs en éducation des praticiens journaliers qui pourraient tant en profiter?

En d'autres mots, comment assurer aux intervenants en éducation un RESSOURCEMENT qui, à la fois, les ravive personnellement et maintienne haut leur désir de faire s'épanouir les enfants de leur classe?

2. Définition conjoncturelle

Considérant que l'être humain est capable de donner du sens à la vie et qu'il réagit en fonction des significations qu'il s'est données,

- que la personne immédiatement concernée est le plus à même de sentir ses besoins;
- que le rôle de l'institution éducative est de mettre en place les conditions nécessaires au meilleur épanouissement de l'enfant dans ce monde d'aujourd'hui;
- que le rôle de l'enseignant est primordial dans l'éducation de l'enfant à cause de son contact direct et quotidien avec cet enfant;
- tenant compte des niveaux psycho-affectif et socio-historique de la situation de l'enseignant;
- pour réduire l'impuissance de l'enseignant dans le système d'éducation;
- pour contrer la solitude et l'isolement de l'enseignant dans sa classe;
- pour stimuler l'enseignant à s'impliquer et à s'affirmer dans son travail à l'école;

- pour favoriser le bien-être et l'épanouissement de l'enseignant dans son milieu de travail;

- la chercheure avait choisi, à titre de consultante-participante, de vivre avec une équipe-école consentante.

un PROCESSUS

- d'identification de BESOINS DE RESSOURCEMENT;
- et de choix de RÉPONSES à ces BESOINS qui se traduirait par l'élaboration d'un PLAN de RESSOURCEMENT pour cinq (5) JOURNÉES PÉDAGOGIQUES de l'année qui suivrait, lequel pourrait, par sa réalisation en dehors des limites de son projet, assurer la continuation du développement d'une communauté d'apprentissage ou d'un réseau de support.

3. Buts et limites

Après avoir essayé de comprendre le plus globalement possible la situation problématique des enseignants au primaire dans différents contextes, la chercheure voulait donc travailler localement avec des enseignants concernés dans le but d'identifier leurs propres besoins en ressourcement et de trouver leurs propres réponses à ces

besoins en planifiant cinq journées pédagogiques de ressourcement pour l'année suivante: seule la thématique du plan de ressourcement allait être traitée, choisissant les sujets qui devaient intéresser le groupe et laissant les objectifs à poursuivre et les stratégies à prévoir à l'intérieur de chaque thème à travailler ultérieurement en dehors des limites du projet.

Ce choix cependant voulait faire valoir la primauté du processus sur les résultats attendus, processus d'identification de besoins et de choix de réponses à ces besoins. Car c'est ce processus qui allait constituer l'élément le plus transférable de la recherche.

Il allait toutefois être assez difficile de mesurer de façon exhaustive l'impact de cette recherche sur les participants et sur le milieu, étant donné que le projet finissait avec l'élaboration du plan de ressourcement. C'était la limite la plus évidente à assumer par la chercheure, l'autre étant la non-participation au projet du directeur d'école qui, d'abord en tant qu'élément constitutif du système-école, puis, comme figure d'autorité de par la hiérarchie des tâches, aurait pu être un support au processus en plus d'une assurance de continuité dans ce cheminement de l'équipe-école.

CHAPITRE II

FONDEMENTS THÉORIQUES

L'oeuvre d'identification des fondements théoriques de cette recherche a été pour la chercheure à la fois une stimulation et une confirmation: stimulation des multiples découvertes alimentant un apprentissage de fond des plus significatifs, et confirmation de différentes pistes possibles de résolution du problème.

Ce chapitre présente donc les fondements théoriques sur lesquels repose cette recherche. Le chapitre suivant developpera la méthodologie proposée à l'intérieur de ce cadre théorique.

Par souci de clarté, la description des notions théoriques afférentes à la recherche se fera selon l'ordre chronologique d'élaboration du projet: au niveau de la planification de l'action, puis de l'élaboration du processus de l'action. C'est ainsi d'ailleurs que s'est

resserré le cadre théorique de cette recherche dans un modèle privilégié d'action.

1. Dans la planification de l'action

S'il est facile de vouloir améliorer une situation problématique, il est beaucoup plus ardu de trouver ce qu'il faudrait faire et comment il faudrait le faire, et encore plus lorsque l'action veut impliquer les personnes concernées. De là l'importance de trouver la bonne approche et le type pertinent de recherche, lesquels doivent en plus être compatibles avec la vision du monde de la chercheure.

1.1 Approche

Pour aborder le problème global et complexe du ressourcement des enseignants dont les facettes et les causes sont multiples, et qui touche l'individu en interaction avec son environnement mais en l'atteignant jusque dans son intérieur, il fallait un regard neuf à la chercheure ou à tout le moins une lunette nouvelle. Si depuis quelques années déjà les lectures de l'ère du verseau avaient commencé à changer son optique, les cours suivis à la Maîtrise ont vraiment donné à la chercheure

cette lunette nouvelle que De Rosnay (1975) appelle le macroscope et qui se nomme l'approche systémique.

L'approche systémique a donc semblé un outil privilégié pour cette recherche, car elle considère non seulement la totalité des éléments d'un système donné, mais encore les liens qu'ils entretiennent de quelque nature qu'ils soient. Comme le résume Ouellet (1981), l'approche systémique permet d'englober un système dans sa TOTALITÉ, sa COMPLEXITÉ et sa DYNAMIQUE. Or, le processus d'identification des besoins en ressourcement des enseignants ne peut se faire qu'en relation étroite des individus avec eux-mêmes et avec leur milieu, et cela dans un but essentiellement constructif pour les individus et le système dans son ensemble.

À ce propos d'ailleurs, la complexité dynamique de l'approche systémique est mise en relief de façon plus explicite quant au but poursuivi chez De Rosnay (1975) qui la définit ainsi: une nouvelle méthode d'organisation des connaissances visant à rendre l'action plus efficace. Ce modèle conceptuel a donc une vue pragmatique. Et ce pragmatisme rejoint chez la chercheure une corde sensible d'un paradigme orienté vers la construction du monde dans lequel nous vivons, paradigme inspirant cette recherche.

C'est d'ailleurs dans ce même esprit que Bronfenbrenner (1976) remet fortement en question les recherches de laboratoire en éducation au profit de recherches en milieu naturel dans le cadre de la vie réelle. Il parle alors d'écologie expérimentale de l'éducation dont la chercheure veut souligner deux aspects très importants de l'approche systémique: la condition de réciprocité et la validité écologique.

Contrairement au modèle traditionnel unidirectionnel typiquement utilisé en laboratoire, où un expérimentateur E présente un stimulus au sujet S donnant la réponse, une expérience écologique doit considérer les influences réciproques, c'est-à-dire non seulement l'effet de A sur B, mais aussi l'effet de B sur A. C'est la condition de réciprocité que la chercheure a voulu favoriser dans sa recherche avec les enseignants et qui allait permettre à chacun des participants incluant la chercheure non seulement d'apprendre, mais aussi d'avoir un input-impact sur le contenu de la recherche.

Quant à la validité écologique constituant le degré de correspondance ou de fidélité de la recherche au milieu naturel, elle veut protéger l'intégrité écologique d'un milieu, d'un système, et se présente sous deux volets: la validité contextuelle et la validité phénoménologique.

La validité contextuelle correspond à l'organisation des éléments de lieu, de temps, de rôles et d'activités qui définissent un milieu donné à un moment précis de son développement alors que la validité phénoménologique consiste en la manière dont le sujet perçoit le milieu et ses éléments. Et ces deux volets sont tout aussi importants l'un que l'autre dans l'optique d'une recherche qui se veut expérience transformante. C'est ainsi que le paradigme holistique de la chercheure est devenu petit à petit un paradigme systémique.

1.2 Type de recherche

La chercheure a donc opté pour un type de recherche participatif, où les gens concernés s'impliquent avec la chercheure, un type de recherche synoétique, c'est-à-dire intersubjectif, où les gens s'influencent et se supportent, apprennent ensemble les uns des autres, se donnent du pouvoir les uns les autres, un type de recherche centré sur la pratique de l'enseignement et tendant vers un changement émergent: la RECHERCHE-ACTION.

Le rôle des participants dans ce type de recherche constitue nettement un rôle de co-chercheurs, car ce sont eux qui doivent alimenter le processus de son contenu pour enfin aboutir à leur plan collectif de

ressourcement. La recherche-action est telle que, tendant vers un changement émergent, non définissable précisément parce que provenant de la participation des personnes impliquées, elle constitue néanmoins un type de recherche permettant le changement planifié.

Ainsi, la chercheure visait trois sortes de changements dans cette recherche-action:

a) des changements individuels :
   - au plan des connaissances (contenu, processus);
   - au plan de la compétence professionnelle (habiletés);
   - au plan de la croissance personnelle (mieux-être).

b) des changements collectifs :
   - développement de nouvelles capacités collectives à l'intérieur du système de l'école: à l'instar de Crozier et Friedberg (1977), grâce au travail en équipe et au développement du processus collectif qui impliquait des actions, réactions, négociations et coopérations;
   - émergence d'une collégialité, c'est-à-dire d'une communauté d'apprentissage, d'un réseau de support.

c) un changement de fonctionnement institutionnel :

- à cause de la "première" de cette façon d'aborder, de définir et de planifier son ressourcement collectif.

Ainsi balisée par l'identification d'une approche et d'un type de recherche convenant à la fois aux exigences du projet et à la vision du monde de la chercheure, la planification de l'action peut se continuer dans le processus même de l'action.

2. Dans le processus de l'action

Seront d'abord présentés ici les critères de choix de modèles de changement planifié que la chercheure s'est donnés pour s'assurer un choix des plus judicieux de modèles à appliquer. Puis suivra la description de chacun des modèles adoptés.

2.1 Critères de choix de modèles

La chercheure a voulu choisir un modèle de changement planifié en éducation qui se situe dans l'approche préconisée ci-haut, qui convienne au type de recherche retenu et qui réponde aux besoins des participants de même qu'aux goûts et aptitudes de la

chercheure. Pour cela, elle a d'abord consulté la théorie de Savoie-Zajc (1987) sur les critères de choix de modèles de changement planifié, puis a établi un bref portrait général des enseignants participant au projet de recherche d'après l'analyse du champ de forces de Lewin.

Selon la théorie de Savoie-Zajc (1987), on peut juger de la valeur d'un modèle de changement planifié en éducation d'après les critères suivants: le modèle doit être général, mettant le focus sur le processus du changement; il doit aussi être ouvert, flexible, pouvant répondre à différentes situations émergentes; son approche doit être holistique, non-rationaliste, mais ancrée dans un environnement; et finalement, le modèle doit révéler ses valeurs et ses postulats de base.

Tenant compte de ces caractéristiques objectives d'un bon modèle de changement planifié, il fallait aussi, à l'instar de Fullan (1982), considérer ce que sont subjectivement les participants.

Ainsi, avant même de choisir un modèle de changement planifié selon des critères objectifs, la chercheure a donc brossé un bref portrait des caractéristiques générales des enseignants avec qui elle a longtemps travaillé. Et pour donner plus d'efficience à cet

exercice, elle a utilisé à cet effet la technique de l'analyse du champ de forces de Lewin (1951), lequel considère toute situation humaine comme un champ de forces et explique le maintien d'une situation S par des poussées contraires sur cette situation de forces motrices dans un sens et de forces restrictives dans l'autre. (Figure 1)

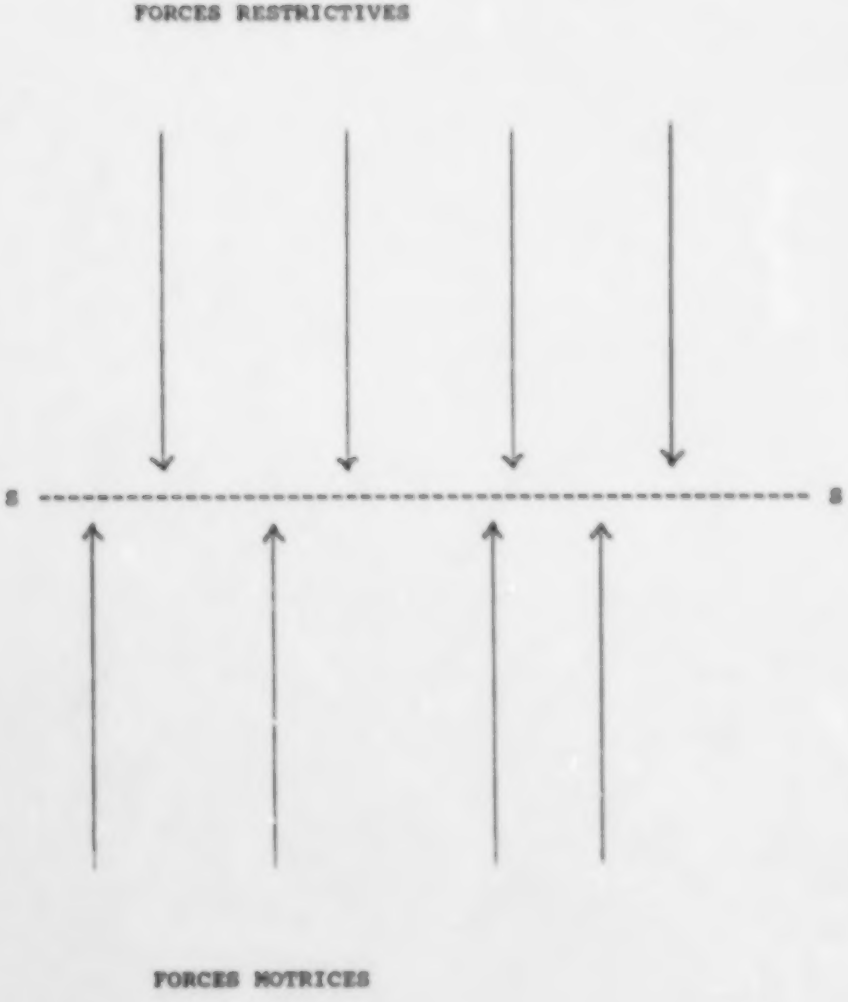


Figure 1 - Analyse du champ de forces de Lewin

Ainsi, en plus de favoriser l'émergence du changement planifié par la chercheure, ce portrait venait apporter des critères très pertinents pour le choix de modèles.

2.2 Modèles

2.2.1 Méthodologie des systèmes souples de Checkland

En conformité avec les critères de choix de modèles établis ci-haut et à partir des quarante-sept modèles de changement planifié analysés par Savoie-Zajc (1987), la chercheure a donc opté pour la méthodologie des systèmes souples de Checkland (1981) définie par l'auteur comme un modèle de recherche-action et que nous nommerons S.S.M. Les systèmes souples dont il s'agit ici réfèrent à des systèmes humains par opposition aux systèmes-machines (hard systems) conçus par les ingénieurs. Et l'illustration des étapes de la méthodologie qu'en fait Checkland avec ses multiples formes de nuages n'est pas sans rappeler l'image dont s'est servi Popper (1972) dans son chapitre 6 intitulé "Of clouds and clocks" pour parler des limites du monde déterministe.

Savoie-Zajc (1987) définit la S.S.M. comme un modèle organique, se situant dans une tradition de

changement, de quête d'équilibre et révélant une dimension épistémologique reliée au relativisme et à la théorie générale des systèmes. Théoriquement donc, la S.S.M. est un modèle humaniste pouvant respecter les différents contextes décrits dans la problématique et favoriser un changement évolutif chez les personnes en présence.

Mais la chercheure a surtout choisi S.S.M. parce que c'est un modèle qui convient bien aux participants dont elle a fait une brève analyse selon le champ de forces de Lewin, laquelle sera explicitée dans le chapitre IV. Tout de même est-il utile de dire ici que ce modèle peut neutraliser quelque peu l'individualisme des enseignants, travailler à réduire l'équivocité du langage pédagogique, mais qu'il peut surtout mettre en valeur la faculté de perception des enseignants, leur capacité d'utilisation de l'image de même que leur sensibilisation à ce qu'est un processus d'apprentissage. En bref, S.S.M. est un modèle général, holistique, ouvert, à la fois processus de solution de problème (P.S.P.) et processus d'apprentissage, partant des perceptions des participants, les traitant, incluant leurs visions du monde, et tenant compte de la complexité de la réalité. De plus, il offre une phase "distanciation" dans le déroulement même du processus (par sa frontière marquée entre le monde réel et la pensée systémique) ainsi qu'une possibilité d'itération (mouvement

de spirale), permettant des retours en arrière dans la démarche, si besoin il y a. On peut donc parler de souplesse à deux niveaux dans la S.S.M.: au niveau des systèmes en présence (soft systems) et au niveau de la démarche qui non seulement reste ouverte, mais permet des retours en arrière pour réajuster le processus.

Comme Claux et Gélinas (1982) l'ont définie, c'est une méthodologie qui veut faciliter et supporter un processus de délibération entre un ensemble de points de vue possibles caractérisés par une validité relative. Dans cette quête d'équilibre cependant, la démarcation très nette, inscrite dans la démarche, des perceptions du monde réel et de la pensée systémique du monde rationnel, favorise la prise de conscience de notre fonctionnement dans un tel processus et ne peut qu'en augmenter la performance et satisfaire davantage les besoins des participants.

Il est intéressant de noter à la lecture du schéma qui suit (Figure 2), cette caractéristique propre au paradigme systémique: réunir, pour comprendre, le PERCEPTIF, le RATIONNEL et le FONCTIONNEL (Lessard-Hébert, 1984), qui paraît à la chercheure une démarche stimulante à vivre avec des enseignants confrontés chaque jour avec les trois niveaux dans leurs classes.

Il est facile de reconnaître le PERCEPTIF aux étapes 1 et 2 du schéma où, partant de leurs perceptions les plus larges de la situation problématique des journées pédagogiques, les participants doivent exprimer dans une image riche la problématique perçue d'abord, puis, dans une autre image riche, la situation idéale imaginée ou rêvée. Par ailleurs les étapes 3 et 4 marquent le passage au niveau RATIONNEL alors que les participants doivent d'abord élaborer un énoncé de base définissant leur problème à la lumière de leur vision du monde, puis un modèle conceptuel d'un système pertinent de ces activités humaines. Et le volet FONCTIONNEL apparaît aux étapes 5, 6 et 7 où les participants comparent d'abord leur modèle conceptuel avec leurs images riches idéales vérifiant ainsi la validité phénoménologique du modèle, puis identifient les changements désirables et faisables dans leur milieu pour vivre ce modèle, testant ainsi la validité écologique de leur modèle, et finalement, en guise de conclusion, élaborent le plan d'action de leur ressourcement afin d'améliorer la situation problématique originelle.

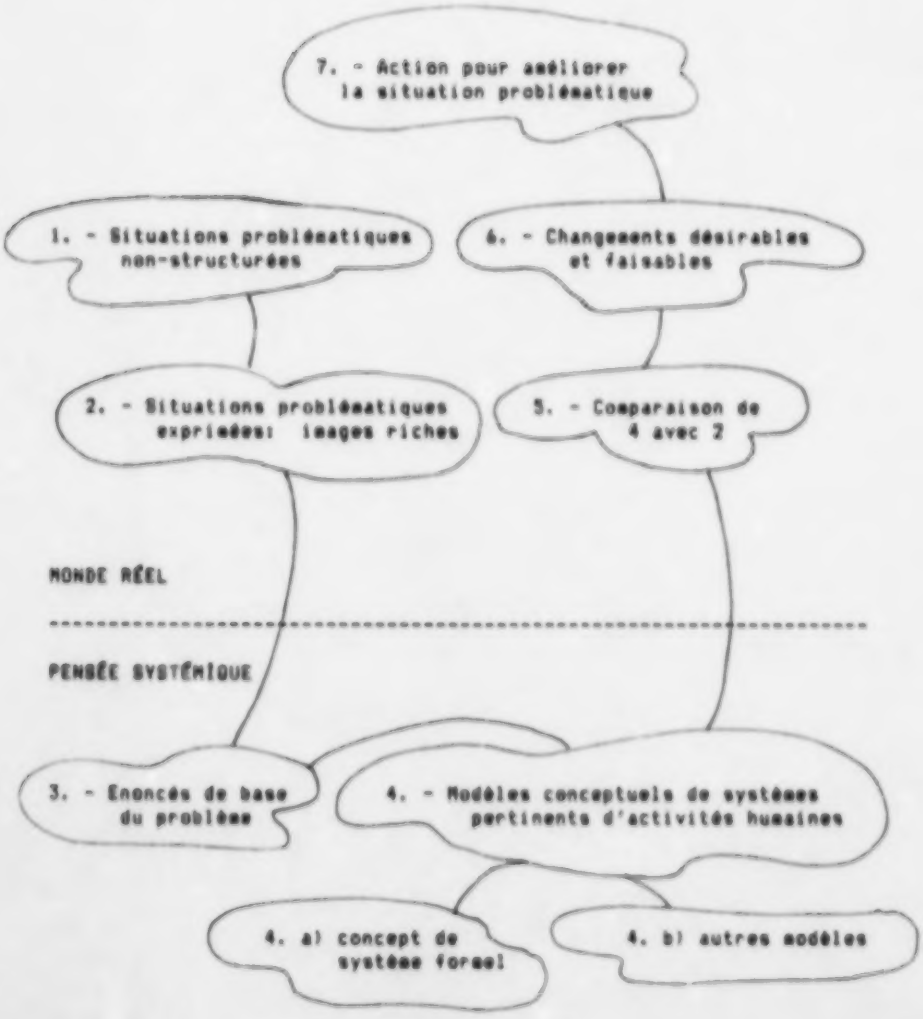


Figure 2 - Schéma de la S.S.M. de Checkland

2.2.2 Processus d'apprentissage expérientiel de Kolb

La chercheure a voulu renforcer la S.S.M. de Checkland, qui constitue lui-même un processus d'apprentissage, par un modèle formel de processus d'apprentissage, celui de Kolb (1984) qui, s'inspirant de Dewey, Lewin et Piaget, est à la base du processus d'apprentissage expérientiel du programme de français de nos écoles, et, par dérivation, avec adaptation à chacune des disciplines, de tous les autres programmes du primaire. Il apparaît donc comme un modèle connu des enseignants pouvant être une référence significative pour eux. (Figure 3)

C'est pour cette raison, en plus de sa propre pertinence, que ce processus d'apprentissage expérientiel de Kolb est tout à fait indiqué pour des professionnels de l'éducation. Les différentes étapes de la roue illustrent clairement la correspondance entre l'action posée par l'apprenant et le processus intérieur d'apprentissage qui se produit.

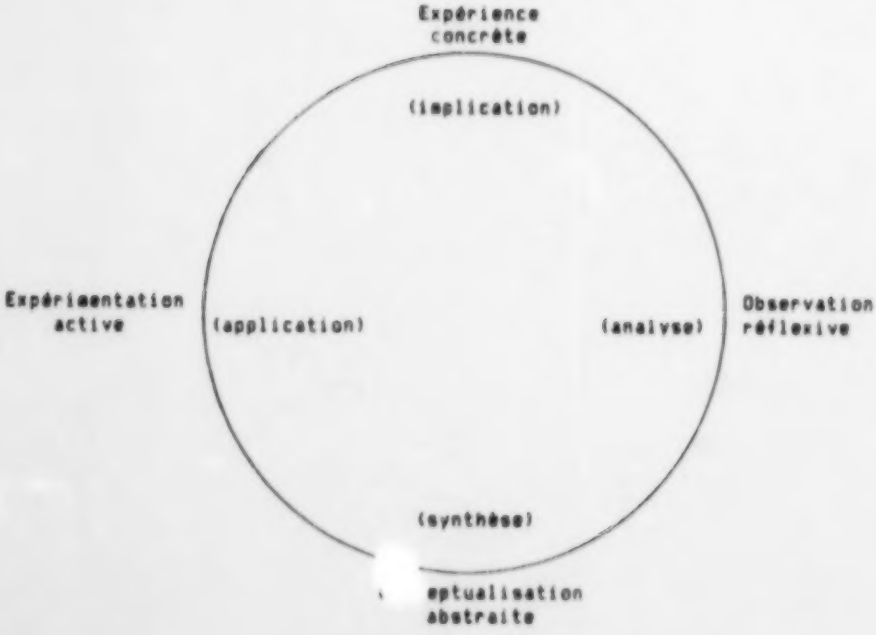


Figure 3 - Processus d'apprentissage expérientiel de Kolb

3. Mode d'évaluation naturaliste

Bien qu'il n'y ait d'évaluation formelle de la recherche prévue à l'intérieur des limites du projet, la chercheure se devait d'assurer la validité écologique du processus de l'action de la recherche. C'est ainsi qu'elle présente le cadre d'évaluation qui présidera au déroulement de l'action avec les participants.

Les perspectives théoriques de l'évaluation de l'action de cette recherche selon l'approche systémique se situent dans le mouvement naturaliste de l'évaluation qui s'est développé depuis deux décennies (Nadeau, 1988). Ce mouvement, comme la recherche-action, se caractérise par une structure en émergence non organisée d'avance; il fait usage de techniques de collecte d'information sur le terrain, ce qui rapporte des données dans le langage naturel des participants; il s'intéresse aux différentes valeurs des personnes impliquées puisqu'elles constitueront les critères de jugement de ces personnes; et il se préoccupe du jugement porté sur l'objet d'évaluation par les personnes impliquées.

Dans cette optique, l'évaluation devient un souci continu pour assurer un contact constant avec les

participants et une qualité de réaction privilégiant le consensus du groupe.

Cette perspective naturaliste suppose de plus une évaluation des apprentissages ou changements personnels et collectifs de chaque participant au projet. La chercheure a donc prévu un questionnaire d'évaluation qui respecterait la globalité, la spontanéité et l'individualité des perceptions et des réactions des participants selon les mêmes principes inspirant le modèle de recherche-action retenu. Ces questions seraient centrées sur les objectifs de l'action, sur son processus, sur ses résultats, et sur les apprentissages et la satisfaction des participants à la fin de l'action.

Quant à la chercheure, une fois le bilan compilé et l'analyse effectuée de ces évaluations, elle va essayer à la lumière du macroscope de Joel De Rosnay (1975) de discerner les pas accomplis vers la réalisation du modèle systémique d'une école visant une éducation totale (Legendre, 1983). Elle va aussi procéder à l'examen des stratégies utilisées à la lumière des analyses de Fullan qui a particulièrement travaillé cet aspect du changement planifié.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans une recherche-action où les participants sont co-chercheurs, il est une attitude que le chercheur doit garder tout au long du processus: la préséance à accorder à la dynamique d'évolution qui se joue dans le groupe. Aussi doit-il être en possession de la méthodologie à appliquer, autrement trop d'attention et d'énergie seraient accaparées par la logique des étapes à poursuivre.

1. Question de pertinence

La méthodologie adoptée veut parer à l'émergence du plus grand nombre de situations possibles afin de supporter de façon pertinente les besoins éventuels qui pourraient surgir au cours de la démarche générale. C'est pourquoi la chercheure a senti le besoin d'être bien outillée en joignant au modèle principal de Checkland qui sera le fil conducteur de sa méthodologie, quelques modèles

d'appoint qui pourraient parer aux éventualités possibles et compléter la démarche.

Il faut souligner ici la grande difficulté à expliquer un fonctionnement qui se veut global, systémique, mais que la chercheure doit dire de façon linéaire et découpée. Ce fut un défi qui ne l'a pas quittée pendant toute la rédaction de cette partie.

Tel un canevas sur lequel on a dessiné au préalable les formes et les couleurs désirées en vue de la réalisation de l'oeuvre à l'aiguille, la chercheure a élaboré un tableau-synthèse des formes et couleurs des modèles qui devaient inspirer l'action de cette recherche.

Le tableau-synthèse de la page 57 permet de saisir d'un premier coup d'oeil l'ensemble des méthodologies qui ne devront constituer qu'une seule grande démarche pour les participants à cette recherche. Il est intéressant de remarquer le parallélisme entre les différents modèles dont les étapes sont toutes *chronologuées* (néologisme signifiant *catalogguées* selon le *temps*). Il y a donc une correspondance entre les étapes des différents modèles sur une même ligne horizontale. Et c'est à ce niveau d'une même étape dans le temps que la chercheure a repéré des possibilités d'enrichissement du

modèle principal de Checkland par les différents modèles d'appoint que sont le P.S.P. (processus de solution de problème) de Dolbec/Goulet, la R.A. (recherche-action) de Claux/Gélinas et la D.T.A. (Decision Tree Analysis) de Cunningham.

Pour bien comprendre, la chercheure présente d'abord la méthodologie générale et principale selon Checkland, qui reste l'épine dorsale de cette recherche, puis, explique les points particuliers d'enrichissement de chacun des modèles d'appoint.

1.1 S.S.M. (Checkland)

Alors que la méthodologie de Checkland supporte bien l'expertise d'un consultant qui veut bien connaître les systèmes d'un client pour en faire une analyse pertinente, l'ambition de la chercheure était d'utiliser explicitement la S.S.M. avec les enseignants. Ainsi les participants allaient s'impliquer à toutes les étapes (même les conceptuelles), afin de s'approprier la méthodologie dans toutes ses phases, pour que leur bénéfice en soit plus grand et que le fossé entre praticiens et chercheurs puisse se réduire d'autant.

Le cheminement envisagé était double: il devait toucher à la fois l'individu et le groupe pour en arriver, à partir de besoins individuels, à produire un plan d'action collectif de ressourcement.

Il fallait donc aménager le modèle de Checkland en fixant une démarcation de passage à la dimension collective: à la fin de la quatrième étape de la S.S.M., avant de repasser la frontière du monde réel selon l'auteur, il faut donc arriver à l'élaboration d'un modèle conceptuel collectif de son école. Après la reconnaissance et le traitement des perceptions et des besoins individuels des participants des trois premières étapes, cette fin de phase rationnelle abstractive de la pensée systémique se prête bien au consensus sur un modèle conceptuel, lequel facilite les dernières étapes du retour au monde réel dans la dernière phase fonctionnelle.

Ainsi donc devrait se présenter l'évolution des individus-participants au cours des différentes étapes de la S.S.M.: partant d'un éventail de perceptions et de besoins, l'individu, d'abord centré sur lui-même et sur toutes ses perceptions, s'ouvre petit à petit aux autres membres du groupe, et, après débats et discussions, négociations et coopérations, peut faire consensus sur un modèle conceptuel d'école à la fin de la quatrième étape,

pour ensuite poursuivre collectivement la phase fonctionnelle et aboutir à un plan d'action collectif de ressourcement pour les enseignants. (Figure 4)

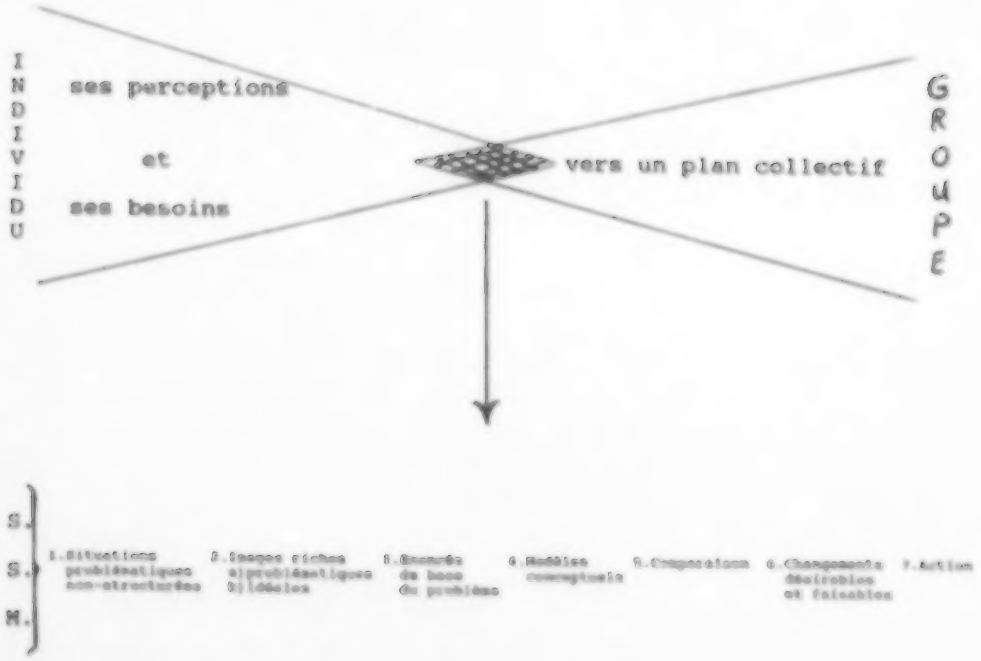


Figure 4 - Évolution des entités INDIVIDU et GROUPE selon le cheminement de la S.S.M.

Après cette vue globale de la méthodologie de Checkland, voici maintenant une brève description du déroulement de chacune des étapes de la S.S.M.

Toutefois, rappelons que les participants ont d'abord été sensibilisés à la problématique du ressourcement lors de la présentation du projet de recherche et que leur participation volontaire révèle sûrement un degré de conscientisation minimale de la question.

1 - Situations problématiques non-structurées

L'expression écrite individuelle de la situation problématique des journées pédagogiques telle que perçue par l'enseignant et suivie d'un partage oral en diade d'abord, puis d'un autre partage oral en grand groupe, devrait contribuer à éveiller graduellement une prise de conscience du problème du ressourcement chez l'enseignant impliqué (ce qui rejoint l'étape 1 du P.S.P. de Dolbec/Goulet).

2 - Images riches

a) problématiques

À la différence de Checkland dans cette étape, qui entend surtout par image la description verbale la plus imagée de la situation, la chercheure a voulu utiliser au maximum l'image-représentation-dessin qui constitue un élément fondamental de l'enseignement au primaire. D'autre part, les sémiologues affirment que ce qui est dit par le visuel est d'un autre ordre que ce qui est dit par les mots. Ainsi peut-être agrandit-on encore l'espace du processus d'apprentissage identifié par Checkland en ajoutant une autre dimension perceptuelle à traiter. Mais une chose est sûre: la chercheure a surtout voulu faciliter l'expression des enseignants que l'image-métaphore intuitive peut très souvent stimuler.

La recherche individuelle d'une image riche illustrant bien la situation problématique des journées pédagogiques telle que perçue par l'enseignant, puis l'affichage de ces images au mur en guise de partage, favorisent l'établissement d'un bilan diagnostique, d'abord individuel, puis quelque peu enrichi par le dévoilement des autres images problématiques (ce qui touche l'étape du P.S.P. de Dolbec/Goulet). Dans chaque image, selon la grille de Checkland, on doit retrouver une structure et un

processus qui dégagent un climat de la situation: ce qui doit être explicite comme consigne aux participants.

2 - Images riches

b) idéales

Ici, la production individuelle d'images riches idéales résumant une situation désirée rejoint immédiatement les IMAGINABLES de l'étape 3 du P.S.P. de Dolbec/Goulet, que la chercheure va essayer de favoriser le plus possible. Les participants doivent laisser libre cours à leurs rêves les plus fous.

Et ainsi se termine la phase perceptive selon Checkland, laquelle doit avoir libéré assez d'énergie pour passer à la phase conceptuelle. Mais le retour en arrière est toujours possible n'importe quand.

3 - Énoncés de base du problème

Voici comment la chercheure a compris cette étape de la méthodologie de Checkland. Les participants doivent maintenant travailler à cerner le problème et formuler des énoncés de base du problème identifié comme tel à partir des situations problématiques non-structurées et des images riches qu'ils ont déjà exprimées en se référant à l'école

comme un système d'activités humaines. Cette étape abstraite difficile correspond aux HYPOTHÈSES de la R.A. de Claux/Gélinas et au CONCEPTUEL du P.S.P. de Dolbec/Goulet. Checkland nous fournit ici une grille d'analyse de contenu sous le mnémonique CATWOE (AUTWEP en français) que la chercheure doit présenter et expliquer aux participants, car il constitue la clé d'une bonne définition du problème:

C = client ou bénéficiaire du système
A = acteur ou agent de la transformation
T = processus de la transformation envisagée
W = Weltanschauung (vision du monde)
O = propriétaire du système
E = contraintes de l'environnement

Tous les éléments de ce mnémonique doivent donc se retrouver (implicitement au moins) dans les énoncés de base afin de vraiment tenir compte de toutes les facettes du problème et de le voir dans son ensemble. Pour faciliter le travail, les participants peuvent se regrouper en diades.

4 - Modèles conceptuels

Les mêmes diades peuvent ici accomplir ce travail. L'élaboration de modèles conceptuels d'écoles

comme systèmes d'activités humaines doit se faire à partir de verbes d'activités reliés entre eux dans un ordre logique et hiérarchique, ce qui doit être bien expliqué aux participants pour en faciliter l'exécution. Cette façon de modéliser rejoint l'étape 3 de la R.A. de Claux/Gélinas qui, s'inspirant de LeMoigne, en élargit quelque peu le concept de façon intéressante (ce qui est expliqué dans la méthodologie d'appoint).

Et c'est à cette étape que la dimension collective doit commencer à émerger et qu'il faut adopter un seul modèle conceptuel de l'école pour tout le groupe.

5 - Comparaison

Cette nouvelle étape nous ramène dans le monde réel. La comparaison dont il s'agit ici est celle de l'étape 4 avec l'étape 2, soit celle du MODÈLE avec les IMAGES RICHES. Il peut s'effectuer à cette étape, que la R.A. de Claux/Gélinas appelle DÉLIBÉRATION, un phénomène de RECADRAGE qui est très pertinent pour ouvrir des pistes nouvelles. Mais nous en reparlerons un peu plus loin. L'objectif est ici de produire une liste des changements possibles. Ce pourrait être fait d'abord en diade, puis en grand groupe.

6 - Changements désirables et faisables

Le but de cette étape consiste à se centrer sur des changements désirables et faisables qui répondent aux besoins de tout le groupe et à les identifier. Il faut donc ici réviser la liste produite en 5. Il faut choisir.

C'est ici que peut se présenter une difficulté précédemment diagnostiquée: la prise de décision. La chercheure a donc prévu, pour faciliter ce processus, l'utilisation de la technique de la D.T.A. de Cunningham décrite un peu plus loin dans les méthodologies d'appoint.

7 - Action

Cette étape finale de la S.S.M. doit aboutir à l'élaboration du plan de ressourcement pour cinq journées pédagogiques à venir. Selon le temps et les énergies disponibles, à partir des décisions prises par le groupe, ce plan peut être élaboré par une ou plusieurs personnes du groupe. Mais il doit, de toute façon, être entériné par tout le groupe.

1.2 P.S.P. (Dolbec/Goulet)

Sur le plan méthodologique d'appoint, la chercheure a d'abord retenu un modèle formel de processus de solution de problème, celui de Dolbec/Goulet (1982) adapté de Parsons, afin de soutenir la démarche créative de résolution de problème mise de l'avant dans le projet. Les étapes et les mots utilisés dans ce modèle viennent dire en termes plus habituels pour des éducateurs ce que la S.S.M. valorise particulièrement.

Ce P.S.P. met en relief la quête divergente de solutions dans la phase "Les imaginables" par rapport à celle convergente de la phase "Le praticable". De plus, il souligne "Le délibéré" qui précède "L'action". Ces mises en relief peuvent favoriser une meilleure compréhension du processus.

1.3 R.A. (Claux/Gélinas)

La chercheure a tenu à mettre en parallèle les différentes étapes d'une recherche-action (R.A.) selon Claux/Gélinas (1982) à cause des phases MODÉLISATION et DÉLIBÉRATION qui éclairent de façon particulière les étapes 4 et 5 de S.S.M.

En effet, il semble pour ces auteurs que la MODÉLISATION inspirée de LeMoigne (1977) élargit le cadre des modèles conceptuels de Checkland, pour nous centrer sur l'action de modéliser qui, étant pour LeMoigne une façon d'appréhender le réel, de l'expliquer, constitue surtout une habileté transférable. C'est cette transférabilité de la modélisation plus que du modèle qui en fait un processus à connaître et à exploiter avec des enseignants. Car selon les tenants du paradigme systémique, la connaissance devient aujourd'hui "représentation", "modélisation" du réel, ce qui favorise une meilleure connaissance de ce réel, étant donné l'obligation d'en comprendre le fonctionnement en plus d'en connaître la description .

Quant à la technique du RECADRAGE élaborée par Watzlawick (1975) pour illustrer la DÉLIBERATION, elle vient expliciter la phase de comparaison de S.S.M. d'une manière très concrète.

En effet, il est facile d'expliquer comment un recadrage, c'est-à-dire un changement de point de vue au sens littéral du terme change notre vision d'un problème (c'est presque une tautologie). L'exemple presque classique de Ackoff (1974) des neuf points à relier à l'aide de quatre segments de ligne droite, sans passer deux fois par le même point et sans lever le crayon l'illustre

bien. Nous restons prisonniers du carré (figure fermée que nous voyons d'abord) sans oser regarder d'un autre point de vue. L'utilisation de cette technique, située entre la logique et l'humour, peut améliorer grandement notre rapport présent à autrui et faire fondre des impasses qui autrement peuvent nous emmurer.

1.4 D.T.A. (Cunningham)

En guise de roue de secours, pour suppléer à la difficulté de prioriser ses besoins qu'elle a identifiée comme force restrictive des participants, la chercheure a prévu une technique intéressante, la DECISION TREE ANALYSIS, surtout utilisée en administration, mais mise de l'avant en éducation par Cunningham (1982).

Cette technique, dite des arborescences, aide à figurer sous forme de ramifications (d'où la forme d'arbre avec des branches, des fourches) divers événements ou comportements interdépendants. On pourra utiliser l'arbre de décision pour visualiser et comparer des enchaînements DÉCISIONS-CONSÉQUENCES. Il s'agira ici de partir de chacune des décisions à prendre, de les assigner chacune à un rameau de l'arbre et d'en évaluer les conséquences aux branches terminales respectives. Cette représentation des comportements futurs possibles faisant suite à une décision

devrait aider à déterminer la stratégie optimale à privilégier.

Tableau 1 - Tableau-synthèse de la démarche de recherche-action

	P.S.P.	R.A.	S.S.M.		THÉORIE D'APPRENTISSAGE	INSTRUMENTATION	DÉMARCHES	CALENDRIER
	Dolbec/Goulet (Parsons)	Claus/Gélinas	Checkland		Kolb		—Préliminaires	jan-fév. 88
MONDE RÉEL	1. Prise de conscience du problème	1. Situations problématiques	1. Situations problématiques non-structurées	PERCEPTIONS	1. Expérience concrète	1. Expression écrite et verbale	—Rencontre avec équipe-école	3 juin 88
	2. Bilan diagnostique		2. Images riches a) problématique		2. Observation-réflexive	2. Grille de Checkland (structure - processus - climat)		
	3. Les inexprimables		b) idéales					
SYSTÈMES CONCEPTUELS	4. Le conceptuel	2. Hypothèses 3. Modélisation (Lemoigne)	3. Énoncés de base du problème 4. Modèles conceptuels	PERCEPTIONS	3. Conceptualisation abstraite	3. Systèmes pertinents d'activités humaines (grille CATWOE) 4. Verbes d'activités	—Rencontre avec équipe-école —Rencontre avec équipe-école	20 juin 88 30 août 88
MONDE RÉEL	5. Le praticable	4. Délibération (recadrage) (Watzlawick)	5. Comparaison 6. Changements désirables et faisables	CONCEPTIONS	...Observation-réflexive	5. Liste de changements possibles 6. Liste revisée	—Rencontre avec équipe-école	12 sept. 88
	6. Le délibéré		Prise de décision	DÉCISIONS		D.T.A. (Cunningham)		
	7. L'action	5. Prise en charge	7. Action		4. Expérimentation active	7. Plan de ressourcement	—Rencontre finale de recherche	18 oct. 88

CHAPITRE IV

ACTION, ANALYSE ET RÉSULTATS

Ce chapitre présente le déroulement de l'action, l'analyse du cheminement et la description des résultats de la recherche selon la chronologie des événements. Ainsi, suite aux démarches préliminaires, il retrace, pour chacune des étapes de la S.S.M. de Checkland vécues par le groupe de chercheurs, le déroulement de l'action, l'analyse du cheminement et la description des résultats.

Démarches préliminaires

Ayant identifié comme lieu de l'expérience la commission scolaire Vallée-de-la-Lièvre où elle avait déjà enseigné, la chercheure dut d'abord obtenir l'autorisation du directeur général qui, heureux de l'offre, écrivit une lettre à présenter aux directeurs d'écoles les invitant à faciliter le projet. C'était en janvier 1988. Mais il y avait également des enseignants à convaincre. La

chercheure se fit donc inviter par deux directeurs d'écoles volontaires pour présenter son projet à l'équipe-école lors de réunions régulières de février.

Le projet fut donc présenté sous le thème du ressourcement en général, signifiant tout ce qui peut redonner goût et vie dans l'exercice de son métier. Il fut aussi présenté comme une recherche-action de type participatif où les enseignants allaient être des co-chercheurs et avoir un impact sur la recherche, même si l'idée et l'animation du projet restaient propriétés de la chercheure. En d'autres mots, l'objectif final d'aboutir à un plan de ressourcement de cinq jours de même que le cheminement pour y arriver, c'est-à-dire cinq rencontres soutenues par la méthodologie des systèmes souples de Checkland et animées par la chercheure, constituaient le projet à accepter par les enseignants. Pour leur part, les enseignants allaient y apporter le contenu constitué par leurs propres besoins et leurs propres réponses en ressourcement.

La chercheure fit valoir le triple avantage pour les participants à cette recherche: d'abord vivre la démarche personnellement, identifier leurs propres besoins et les façons de les satisfaire, puis s'initier à une nouvelle méthodologie et approfondir les notions

d'apprentissage et d'enseignement reliées à leur métier, et finalement découvrir des collègues de travail sous d'autres angles qu'on n'a pas le temps d'apprivoiser dans la routine du quotidien. Les directeurs d'école s'étaient engagés à libérer ces enseignants-participants des journée pédagogiques régulières et à travailler à la réalisation du plan d'action de ressourcement, même s'ils ne pouvaient participer eux-mêmes au projet, ayant décliné l'invitation.

C'est sous l'éclairage de cette présentation du projet, du rôle de la chercheure et des participants que la réflexion se fit et que les réponses arrivèrent quelques jours plus tard: neuf enseignantes de l'école St-Laurent (1er cycle du primaire) et trois enseignantes de l'école St-Michel (2e cycle) de Buckingham se portaient volontaires.

Le projet allait donc avoir lieu à l'école St-Laurent, école de la majorité. Cependant à la demande de la chercheure, les volontaires de St-Laurent acceptèrent la participation des trois enseignantes de St-Michel qui tenaient à se joindre à l'équipe de toute façon. Ce fut plus long et difficile de fixer les dates de rencontres et on parvint à s'entendre au mois de mai seulement sur deux matinées avant la fin de l'année: les 3 et 29 juin 1988. Il y aurait une journée pédagogique complète au mois d'août

avant la rentrée, puis deux autres rencontres au cours de l'automne, à fixer plus tard.

Première rencontre

La première rencontre eut donc lieu le vendredi, 3 juin 1988, lors d'une journée pédagogique. Tous les participants étaient des femmes dont huit étaient âgées de plus de quarante ans, cinq étant même dans la cinquantaine. Une seule campait dans la catégorie des moins de trente ans.

Dans un premier temps, la chercheure rappela l'objectif de la recherche qui consistait d'abord en l'identification pour chacune des participantes de ses propres besoins en ressourcement, puis des réponses à ces besoins dans un plan collectif de cinq jours de ressourcement pour l'année qui allait suivre, durant des journées pédagogiques déjà prévues à cet effet.

Il fallut préciser que la réalisation même du ressourcement, issu du plan collectif élaboré par le groupe de participantes au projet, aurait lieu en dehors des limites du projet, lequel se terminait avec l'élaboration dudit plan.

Cependant les directeurs d'écoles s'engageaient à endosser ce plan de ressourcement de leur équipe respective d'enseignantes et à travailler à sa réalisation dans l'année qui allait suivre, en collaboration avec ladite équipe.

Les directeurs d'écoles s'engageaient-ils vraiment à endosser le plan de ressourcement de leur équipe, quel qu'il soit?...

Oui, car ce plan étant le résultat d'un long et sérieux cheminement de groupe, il serait justifiable et justifié à la conclusion de la recherche.

Les participantes n'en revenaient pas du *sans interdit* de l'objectif final, mais ne savaient trop comment jouir de cette grande liberté qui leur était accordée ce jour-là.

Le choix du plan de ressourcement est donc vraiment sans limites?

C'est ainsi que fut abordée la définition du ressourcement et que la chercheure distribua à chacune un cahier noir à feuilles lignées pour les inviter à tenir un journal de bord et noter tout ce qui les frapperait au cours du projet de façon à ne rien perdre de leurs

questions, impressions ou réflexions. Et chacune devait se composer une définition du ressourcement et l'écrire dans son cahier.

Après un moment de réflexion et de brève écriture, on partagea ses phrases plus ou moins imagées qui se rassemblaient toutes autour du *bien à se faire*, de l'*énergie à se donner*, de la *source de vie à faire rejaillir en soi*. Ce consensus sur une définition réaliste et pratique du ressourcement allait constituer une limite au concept de ressourcement à la base notre recherche.

C'était notre premier pas en tant que groupe.

La chercheure essaya ensuite de faire le point sur l'approche systémique dont se réclame la méthodologie des systèmes souples de Checkland et qui allait être utilisée dans notre recherche. Un grand nombre de participantes saisissaient déjà cette approche comme une façon de comprendre les choses par systèmes. Mais qu'entendait-on par *systèmes*? Et pourquoi tenir à cette approche par systèmes? Qu'est-ce que cela pouvait apporter d'intéressant dans notre travail?

L'art de la définition n'étant pas très développé, c'est à partir d'exemples qu'on arriva à

s'entendre sur ce qu'était un *système* en faisant ressortir ce que ces exemples avaient en commun: un ensemble d'éléments tendant vers un même but, quels que soient les rôles joués par ces éléments.

La chercheure fit ensuite valoir que l'approche systémique considère non seulement la totalité des éléments d'un système donné, mais encore les liens qu'ils entretiennent de quelque nature qu'ils soient. Cette approche systémique permet donc d'englober un système dans sa *totalité*, sa *complexité* et sa *dynamique*. Or le problème de notre ressourcement est global et complexe. C'est un problème dont les facettes et les causes sont multiples, un problème qui à la fois se nourrit de notre interaction avec notre environnement et la teinte en retour d'une couleur particulière, car il nous atteint jusque dans notre intérieur et cela suffit pour colorer toutes nos actions. Donc, le processus d'identification de nos besoins en ressourcement ne pourra se faire adéquatement qu'en relation étroite avec nous-mêmes et avec notre milieu, et cela dans un but essentiellement constructif, pour nous personnellement et pour le système dans son ensemble.

Sur la nécessité d'une vision globale d'un système dans la recherche d'une solution à un problème, les co-chercheures avaient beaucoup de commentaires

montrant combien une solution à un problème sans vision globale du système peut non seulement ne pas solutionner ledit problème, mais en créer un autre: *manger des desserts pour nous énergiser peut nous créer des problèmes d'obésité*... Et ce commentaire créa l'unanimité qui allait nous faire passer à autre chose.

Car les participantes voulaient maintenant entrer dans l'approche systémique et surtout entrer en action... Il était temps de commencer l'application de la méthodologie des systèmes souples. Non sans avoir expliqué ce qu'entend Checkland par des systèmes souples: le point de comparaison était facile à trouver, car les enseignantes-participantes étaient déjà au fait des termes *hard* et *soft* à cause de leur initiation à l'informatique. Ainsi la notice biographique sur la formation première d'ingénieur de Checkland, qui a voulu appliquer aux systèmes humains des principes de solutions de problèmes découverts sur les machines, a plutôt amusé les co-chercheures.

Et c'est en riant que nous entrions de pleins pieds dans la première étape de la S.S.M.

1. Situations problématiques non-structurées

La chercheure se devait d'aborder la situation problématique le plus objectivement possible avec les participantes et de partir le plus près possible de leur vécu. Elle leur demanda donc de réfléchir individuellement à la question "*Comment trouvez-vous les journées pédagogiques?*" et d'écrire leurs réflexions dans leur cahier.

Puis, quand toutes eurent fini, elles durent partager en diades ce qu'elles avaient écrit avant de passer à une mise en commun en grand groupe. La chercheure voulait ainsi favoriser l'émergence d'une bonne discussion afin d'éveiller une prise de conscience des plus éclairées de la problématique du ressourcement dans une école primaire.

Bien que la question posée allait surtout chercher des opinions et des jugements de valeurs sur les journées pédagogiques, il était possible, à travers les appréciations ou les malaises exprimés, de découvrir des goûts et des besoins à respecter en termes de ressourcement. Ainsi on pouvait regrouper les réponses en trois catégories: ce qu'elles aimaient, ce qu'elles n'aimaient pas et ce qu'elles souhaitaient. Dans ce qu'elles aimaient, cela se passait à l'intérieur de l'école

surtout, entre professionnels de même niveau ou avec toute l'équipe-école, et si c'était au niveau de la commission scolaire, quelques séances seulement furent intéressantes lors de regroupement par matières.Dans ce qu'elles n'aimaient pas, se retrouvaient les *journées de commission scolaire*, avec des *besoins identifiés par en haut*, des *problèmes administratifs longs et fastidieux* en plus d'être *répétitifs*, *tel intervenant* qu'elles n'aimaient pas, le "*parlage*" pour rien et la *fatigue* qui les alourdissait souvent. Ce qu'elles souhaitaient le plus: *plus de temps et de liberté* pour respirer dans les journées pédagogiques, et des choses qu'elles pourraient *mettre en pratique le lendemain* ("autrement, c'est une perte de temps").

Ainsi se terminait la première étape de la S.S.M. avec un portrait global des situations problématiques non-structurées de chacune des participantes. L'implication progressive des enseignantes (de la réflexion personnelle et de l'écrit dans son cahier au partage oral en diade pour finir dans une mise en commun) permettait un éveil graduel de la conscience au problème global du ressourcement dans les journées pédagogiques.

Il s'agissait maintenant de fouiller plus profondément en soi pour sentir et exprimer davantage ses besoins les plus réels. Ce que nous fîmes dans l'étape

suivante. Mais avant de passer à cette étape qui utilise l'image, un point fort de la méthodologie selon la chercheure, il convient ici d'expliciter l'analyse du champ de forces que la chercheure a faite au sujet des enseignantes avec qui elle poursuivait sa recherche.

Il faut se rappeler que, pour faciliter son choix de modèles d'une part, et pour favoriser le changement planifié d'autre part, la chercheure avait ciblé des forces motrices à valoriser chez les enseignants, ainsi que des forces restrictives à essayer de neutraliser chez ces mêmes participants.

Voici donc ces forces motrices et restrictives des enseignantes du primaire avec lesquelles la chercheure travaillait:

forces motrices:

- la faculté de perception des enseignants;
- l'utilisation de l'image au primaire;
- la sensibilisation à ce qu'est un processus d'apprentissage;
- la participation volontaire des enseignants.

forces restrictives:

- l'individualisme des enseignants;
- l'équivocité du langage pédagogique;
- la difficulté de prioriser des besoins;
- le fossé entre la pratique pédagogique et la recherche en éducation.

Il est donc à signaler que cette prochaine étape de la S.S.M. devait mettre en valeur la faculté de perception des enseignantes et leur sens de l'utilisation de l'image, en plus, bien sûr, de continuer à neutraliser leur tendance à l'individualisme.

2. Situations problématiques exprimées

2.1 Images riches problématiques

A priori, la préparation à cette étape rappelait curieusement une scène de classe fréquente au primaire. On pouvait déceler chez les enseignantes la même fébrilité qu'on remarque chez les élèves dans un contexte où le travail à produire excite et fait peur tout à la fois.

Les consignes furent claires: il s'agissait de composer individuellement sur une grande feuille blanche une image riche (très signifiante et explicite) de la

situation problématique des journées pédagogiques telle que perçue par l'enseignante. On pouvait dessiner, écrire, bricoler, coller ou faire un photo-montage, selon le matériel dont on disposait (les classes étaient accessibles à plusieurs, et ce pouvait être une occasion de se prêter des choses...). L'important était de produire une image très signifiante où l'on retrouve une structure et un processus qui dégagent un climat de la situation problématique.

Après quelques précisions sur l'aspect systémique de la structure et du processus dont il fallait tenir compte, chaque co-chercheure se mit à la tâche allègrement.

On aurait dit une ruche bourdonnant très fort d'activités. Visiblement cette tâche plaisait...

On procéda ensuite à l'affichage au mur de toutes les oeuvres. Ce partage silencieux n'avait rien de muet: on y sentait parler du plus profond de l'être plusieurs des images riches dévoilées. Et quand vint le temps de la présentation, après quelques instants d'une certaine réserve, les langues se délièrent habilement pour expliquer aux collègues leur image et leurs perceptions de la situation problématique des journées pédagogiques (Appendice 1).

La chercheure doit expliquer ici que les images riches ont dû être réduites plusieurs fois pour figurer en appendice et que l'absence d'effet des couleurs utilisées peut en changer considérablement la portée et la signification.

Cela constituait un bilan diagnostique (selon le P.S.P. de Dolbec/Goulet) des plus intéressants, même si les images n'étaient pas toutes riches (dans le sens d'explicites), ne respectaient pas toutes les consignes et nécessitaient souvent des explications verbales pour être comprises. La présentation orale et les questions suscitées obligèrent d'ailleurs les enseignantes à continuer leur réflexion sur la situation perçue comme problématique. Finalement le bilan diagnostique s'enrichissait au fur et à mesure des présentations orales qui étaient parfois très intenses.

Dans l'ensemble, les images tournaient autour des besoins auxquels le système ne répondait pas, de l'usure que cela causait et des effets que cela produisait sur les enfants ou sur les enseignantes elles-mêmes. Il est assez intéressant de constater la fusion qui s'établit entre l'enseignante et l'enfant à un moment donné dans les propos des enseignantes, ce qui amène souvent une certaine

confusion au niveau de la compréhension des situations problématiques qui devaient concerner les journées pédagogiques, donc les enseignantes, et pas les enfants.

Sur les douze images riches présentées, huit parlaient des besoins auxquels les journées pédagogiques pouvaient répondre (ou avaient répondu), trois défendaient les besoins des enfants et une dernière n'avait rien à redire à ce qui se vivait alors dans les journées pédagogiques.

Voici un tableau-résumé de la présentation des images riches problématiques:

Tableau 2

Résumé des images riches problématiques des co-chercheures

	METAPHORE	ECRITURE	POINT DE VUE	BESOINS	PERCEPTION DE SON ROLE
A	-------	explications	enfant	de l'enfant	geôlière (pour l'enfant)
B	arbre	explications	enseignant	ressourcement	rôle vital
C	piscine	explications	enseignant	engagement	fonction à exercer
D	idée parachutée	explications	enseignant	du métier	idée collégiale
E	nature	----------	enseignant	ressourcement	rôle vital
F	vie enchaînée	explications	enfants et enseignant	changer l'école	dévouée aux enfants
G	-------	relevé des j.p. passées	enseignant	non exprimés	devoir à faire
H	diable	----------	enseignant	justice	revendicatrice
I	-------	explications	enseignante	tout est bien	soumission
J	avant, pendant, après	----------	enfant	de l'enfant	impuissance
K	choc électrique	----------	enseignant	ressourcement	mal dans sa peau
L	marché aux puces	explications	enseignant	ressourcement	seule au marché

Il faut signaler ici une chose étonnante qui s'est passée pendant la présentation des images riches: une participante exprimant une image riche sans problème, à l'écoute des présentations de ses collègues, se découvre un besoin à satisfaire pendant les journées pédagogiques et déclare au groupe: "Moi qui me croyais positive..."

Inutile de dire les réactions gentilles des collègues pour défendre la légitimité d'un besoin de ressourcement.

La conscientisation s'élargissait.

Par ailleurs, les questions, réactions et commentaires tout le long de l'activité ont témoigné de l'intensité de la tâche et d'un degré de satisfaction propre à stimuler la poursuite des objectifs.

2.2 Images riches idéales

La chercheure était toutes voiles gonflées pour cette phase de la S.S.M., que Dolbec/Goulet appelle les IMAGINABLES. En effet, il fallait ouvrir tous les horizons pour favoriser le plus possible l'imagination créative et laisser libre cours aux rêves les plus fous.

Quand l'ambiance fut créée face à l'objectif à atteindre, celui de produire une image riche (signifiante et très explicite) de la situation idéale désirée, un bref rappel de la consigne de l'activité précédente revivifia le souci systémique du modèle: l'important était de produire une image très signifiante où l'on retrouve une structure et un processus qui dégagent un climat de la situation idéale désirée.

Cette fois la fébrilité n'y était plus... On ne faisait même plus de commentaires à sa voisine, on réfléchissait, on avait l'air très absorbé... Comme si la liberté de tout envisager comme possible devenait un fardeau plus qu'un cadeau...

La tâche paraissait pour le moins sérieuse.

Elle fut cependant moins longue que la première, et l'on procéda encore une fois à l'affichage de ses oeuvres, l'image de la situation idéale à côté de sa problématique correspondante. Les commentaires ne se firent pas attendre sur la cohérence respective de toutes et chacune. Ces petits jugements spontanés assez inusités étaient plutôt drôles. Et c'est dans cette atmosphère détendue et amusante que s'est poursuivie la présentation

par chacune des co-chercheures de son image riche idéale (Appendice 2) dont voici un tableau résumé:

Tableau 3

Résumé des images riches idéales des co-chercheures

	METAPHORE	ECRITURE	POINT DE VUE	BESOINS	PERCEPTION DE SON ROLE
A	nuages	explications	enseignant	personnels	réponse à des contraintes
B	arbre	----------	enseignant	ressourcement	rôle vital
C	balance	explications	enseignant	à la carte	fonction à exercer
D	école rêvée	explications	enfants	changer l'école	rôle à changer
E	nature	explications	enseignant	ressourcement	rôle vital
F	terrain de jeu	explications	enfants	changer l'école	dévouée aux enfants
G	-------	relevé des j.p. passées	enseignant	non exprimés	devoir à faire
H	diable	"Justice"	enseignant	justice	revendicatrice
I	-------	conseils	enseignante	encouragement	à ne pas lâcher
J	-------	conditions	enseignant	conditions nouvelles	dévouée à l'enfant
K	vie qui circule	----------	enseignant	ressourcement	question de vie
L	arc-en-ciel et ballons	----------	enseignant	ressourcement	rôle vital

En général, les images riches idéales étaient dans le même registre d'images que celles de leur problématique correspondante, comme si on était resté accroché à sa première perception, comme si on avait d'abord fait un négatif de la situation, puis une photo couleur de la même situation. Il y a même une enseignante qui n'a pas refait de dessin: celle-là même qui se trouvait négative d'avoir des besoins.

Est-ce que les participantes manquaient d'imagination? Ou peut-être étaient-elles fatiguées?

L'évaluation que l'on fit de cette première rencontre révéla que les co-chercheures avaient beaucoup travaillé, qu'elles avaient bien aimé ces activités, mais qu'elles n'avaient pas trouvé cela facile. Elles appréciaient grandement les *dessins* qu'elles avaient faits et si elles consentaient à me les prêter, elles tenaient à les récupérer.

Voulaient-elles voir les images riches que la chercheure avaient déjà faites sur le même sujet?

C'est sur acétates projetées au mur qu'elles purent voir et questionner les illustrations de la situation problématique des journées pédagogiques et de la

situation idéale rêvée perçues par la chercheure. Car il fallut expliquer pourquoi elle avait dessiné un clown comme symbole de l'enseignante qu'elle était elle-même.

C'était évidemment dans la symbolique la plus noble du clown que cette image riche représentait l'enseignante (Appendice 3): le clown incarnant le jeu et pouvant aller cherher l'enfant dans ce qu'il a de plus riche, la fantaisie et l'imagination créatrice, pour lui faire apprendre et découvrir la joie de vivre.

Mais ce clown était lui-même devenu triste, vide et impuissant. Son âme s'était barricadée et avait développé une méfiance soupçonneuse le rendant prisonnier de lui-même. Il fallait donc le débarrasser de ses peurs et de son impuissance pour libérer son âme et lui redonner un regard neuf qui le remette en contact avec la vie et le rajeunisse d'expériences vivifiantes.

C'était la seule façon d'espérer une éducation de qualité pour nos enfants.

Ainsi se terminait la phase perceptive selon Checkland, laquelle devait avoir libéré assez d'énergie pour passer à la phase conceptuelle. Mais le retour en

arrière était toujours possible. C'est ce que nous verrions la prochaine fois.

Avant de se quitter, on dut régler la date de la rencontre suivante qui ne convenait plus parce que la sortie de fin d'année de l'équipe-école aurait lieu l'après-midi après notre rencontre et qu'on préférait être libre toute cette journée. On troqua donc une journée pédagogique pour une fin de journée d'école... On allait travailler tout le temps qu'il faudrait: jusque tard le soir, s'il le fallait! Les conditions de travail ne comptaient plus tout à coup...face à cette perspective de fête de fin d'année.

Il y avait consensus. La chercheure dut obéir.

Deuxième rencontre

C'est donc deux semaines et demie plus tard qu'eut lieu notre deuxième rencontre. Les enseignantes semblaient disposées à travailler au projet, même si c'était l'été et que leur journée était faite.

Après un rappel à l'aide des participantes de ce que nous avions fait la fois précédente, la chercheure mit en évidence la phase perceptive du monde réel qui venait de

s'achever et situa l'étape nouvelle de la pensée systémique de Checkland dans la phase de la conceptualisation abstraite selon le processus d'apprentissage de Kolb, ce qui correspondait à une objectivation dans le langage quotidien de leur tâche d'enseignante. Il fallait donc entrer dans le monde rationnel. Mais si le besoin s'en faisait sentir, nous pourrions revenir à la phase perceptive.

3. Énoncés de base du problème

Les co-chercheures devaient maintenant travailler à cerner le problème et formuler des énoncés de base du problème identifié comme tel à partir des situations problématiques non-structurées et des images riches déjà exprimées en se référant à l'école comme un système d'activités humaines. Cette étape abstraite difficile correspond également aux HYPOTHÈSES de la recherche-action de Claux/Gélinas et au CONCEPTUEL du P.S.P. de Dolbec/Goulet.

En d'autres mots, il s'agissait d'élaborer une définition du problème à résoudre dans son cadre le plus global et systémique. Pour faciliter la tâche, Checkland fournit une grille d'analyse de contenu sous le mnémonique CATWOE (AUTWEP en français) que la chercheure présenta et

expliqua aux co-chercheures, car il constitue la clé d'une bonne définition du problème:

C = client ou usager	= U
A = acteur	= A
T = processus de transformation	= T
W = Weltanschauung (vision du monde)	= W
O = propriétaire	= P
E = contraintes de l'environnement	= E

Tous les éléments de ce mnémonique doivent donc se retrouver (implicitement au moins) dans les énoncés de base afin de vraiment tenir compte de toutes les facettes du problème et surtout de le voir dans son ensemble.

Il était clair dans la situation actuelle que le client, l'acteur et le propriétaire seraient les mêmes personnes, soient les co-chercheures. Restait donc à trouver pour les enseignantes le processus de transformation qu'elles visaient, tenant compte de leur vision du monde et des contraintes de l'environnement.

Et pour faciliter le travail, elles pouvaient se regrouper en diades.

Un seul point leur semblait obscur: la Weltanschauung... Elles ne s'étaient jamais arrêtées à définir leur vision du monde. La chercheure essaya de les rassurer en leur disant que nous en avions toutes une, même inconsciemment, et qu'elle se manifestait souvent sous forme de croyances ou de principes qui présidaient à nos vies.

Mais, décidément, dans leurs yeux cela paraissait une montagne à traverser... La chercheure put alors mesurer l'angoisse même que faisait naître cette question. Cela se traduisait chez les enseignantes par un malaise difficile à cerner. Visiblement la tâche leur semblait lourde.

À ce moment, la chercheure fut saisie d'une pensée à la Eco: si elle pouvait seulement leur vendre des *kits* de Weltanschauung tout prêts et variés...

Mais c'est un truc qui surgit: il suffirait d'exprimer sa vision du monde en commençant par "*étant donné que...*" Cela rassura quelque peu les co-chercheures et elles s'attelèrent à la tâche individuellement, dédaignant le travail en diades.

Après une longue session de réflexion et de rédaction, les enseignantes furent invitées à partager

leurs énoncés de base du problème à solutionner. Celles qui le firent semblaient éprouver une grande satisfaction, comme si elles venaient de découvrir des aspects nouveaux d'elles-mêmes qu'elles tenaient à communiquer à leurs collègues. Cependant quelques participantes gardèrent pour elles leur énoncé de base, ce qu'il fallut forcément respecter.

La chercheure put quand même lire toutes les productions et s'en fit un tableau-résumé relevant dans tous les énoncés de base les processus de transformation désirés, les visions du monde individuelles et les contraintes de l'environnement, lequel est présenté à la page suivante. Le propriétaire, l'acteur et le client (bénéficiaire) étant les mêmes personnes pour chacun des énoncés de base, la chercheure n'a pas cru bon les répéter dans le résumé. (Tableau 4)

Tableau 4

Résumé des énoncés de base des co-chercheures

	WELTANSCHAUUNG étant donné que...	PROCESSUS DE TRANSFORMATION	ENVIRONNEMENT
A	les enfants ont changé depuis une dizaine d'années	mieux comprendre le comportement des enfants à l'école pour qu'ils puissent y être heureux	4 e année
B	mon épanouissement et mon équilibre personnels sont importants	comment être libre dans le système scolaire	5 e année
C	je ne peux donner ce que je n'ai pas, chacun doit trouver réponse à ses besoins dans les services existant	besoins techniques: bulletins descriptifs besoins en mathématiques besoins en arts: congrès en vue	5 e année
D	on manque de temps pour travailler en équipes par niveaux, et que ce travail est un support	voudrait du temps en petite équipe pour préparer l'étape et pour s'habiliter à de la résolution de problème	2 e année
E	il faut être de son temps et faire vivre des expériences signifiantes aux enfants	formation en utilisation de modem et planification d'expérience de communication en informatique pour ses élèves	3 e année
F	il faut bien se connaître pour bien connaître les enfants, l'individualité de l'enseignant est à respecter autant que celle de l'enfant	travailler à mieux se connaître en vivant de l'écoute de son corps et de la relaxation, et en découvrant son style d'apprentissage	orthopédagogue *(pimousts)*
G	j'ai besoin de choses utilisables le lendemain en classe	résolution de problèmes, journées Prodas, intégration des matières et fabrication de matériel	1 ère année
H	nous sommes là pour les enfants; cinq ans avant la retraite, je veux réaliser un rêve	se donner du pouvoir à l'intérieur du système, centrer l'école sur l'enfant et son rythme, aires ouvertes, équipes de profs et de parents	3 e année
I	pour être bien avec soi-même, il faut assumer ses différences, l'individualité de l'enseignant est à respecter aussi	se donner des journées de croissance, de relations humaines	2 e année
J	l'enfant vient à l'école pour s'épanouir, il ne doit pas connaître l'échec, il doit être heureux à l'école	voudrait faire adopter un système sans évaluation à ses collègues	classe spéciale
K	quand on aime ce qu'on fait, on le fait mieux, ainsi pour être bien avec elle-même et avec les enfants	fouiller l'intégration des matières	3 e année
L	nous avons besoin de support	du temps en équipes pour préparer l'étape	3 e année

L'articulation des énoncés de base du problème ne fut pas facile pour les co-chercheures. Elles étaient très fatiguées et ne voudraient jamais recommencer une telle expérience. Etait-ce l'effort de se fouiller intérieurement pour se révéler sa propre vision du monde, ou d'avoir à articuler sa définition du problème d'une manière cohérente qu'elles avaient trouvé pénible? Etait-ce à cause du surtemps qu'elles faisaient? Tout avait été ardu. Elles finirent par dire qu'elles étaient contentes de leur travail, qu'elles avaient beaucoup aimé entendre leurs collègues, mais répétèrent qu'elles ne recommenceraient plus.

Ainsi se terminait ce qui allait rester l'étape la plus difficile pour les co-chercheures.

La chercheure leur souhaita de bonnes vacances!

Nous allions nous revoir le 30 août suivant pendant toute une journée pédagogique de début d'année.

Troisième rencontre

Il faut avoir enseigné ou avoir gardé de bons souvenirs d'écoliers pour ressentir tout ce qu'une nouvelle année scolaire porte d'espoir et de défi. Les enseignantes

manifestaient beaucoup d'entrain à reprendre le métier. L'accueil fut très chaleureux.

Cependant les enseignantes de l'école St-Michel allaient être en retard, car elles étaient retenues à une réunion...

Après avoir rappelé l'essentiel de la démarche et situé la journée dans l'ensemble du cheminement, la chercheure précisa les objectifs de cette nouvelle étape. Dans un premier temps, il faudrait élaborer en équipes des modèles conceptuels d'écoles comme systèmes d'activités humaines, puis, après présentation et appréciation de chacun, en venir à un consensus sur celui qu'on adopterait comme groupe.

4. Modèles conceptuels

L'élaboration de modèles conceptuels d'écoles comme systèmes d'activités humaines doit se faire à partir de verbes d'activités reliés entre eux dans un ordre logique et hiérarchique, toutes ces activités tendant vers un même but, lequel doit aussi s'exprimer par un verbe d'activité. Toutes ces consignes furent bien expliquées aux participantes. Et elles furent toutes reprises et explicitées pour répondre à leurs questions.

Cette tâche devait s'accomplir en équipes en fonction de leur choix de co-équipières.

Les enseignantes de l'école St-Michel arrivèrent à ce moment-là et, après explication des ojectifs et des consignes du travail à faire, décidèrent de rester ensemble par solidarité: elles venaient d'être accueillies à leur école par une pile de cinq mille feuilles blanches constituant leur possibilité totale de photocopies (pour 25 enseignants) pour l'année et en avaient lourd sur le coeur. Elles se mirent assez vite à l'oeuvre cependant, conscientes d'être en retard.

En faisant le tour des trois équipes, la chercheure put observer qu'il était relativement facile de s'entendre sur la mission de l'école, mais que le consensus sur les façons d'accomplir cette mission n'était pas évident. Alors que les co-chercheures croyaient franchir cette étape plus vite que la chercheure ne l'avait prévu, le reste de la matinée y fut consacré tel que planifié. Et c'est avec une hâte non dissimulée qu'à l'heure du lunch, on afficha au mur ses modèles conceptuels de l'école. L'approche systémique avait creusé l'appétit.

Il était intéressant de voir ces trois modèles différents étalés sur les grandes feuilles. Mais il était

encore plus intéressant de regarder la fierté souriant sur les visages des co-chercheures.

La présentation des trois modèles (appendice 4) fut plutôt animée: en plus des verbes d'activités, il fallait expliquer son ordre logique et hiérarchique, et surtout, donner la signification de la forme utilisée, car l'organisation de chacun des modèles offrait des particularités que chaque équipe tenait à justifier.

Du point de vue technique, l'ordre logique et la hiérarchie ne transparaissaient pas avec la même clarté dans tous les modèles. De plus, on avait oublié les verbes d'activités à un moment donné dans l'élaboration d'un modèle, ce qui fit prendre conscience à la chercheure de l'effet percutant de l'utilisation des verbes d'activités. Il y avait un modèle soleil (1), où les verbes d'activités sur des rayons visaient la formation d'enfants heureux au centre du soleil pour qu'ils deviennent des hommes heureux... Il y avait aussi un modèle de cercles concentriques (2) dans lequel on devait apprendre à l'enfant à être tout en permettant à l'enseignant d'être dans un mouvement continu d'interactions. Et le troisième modèle (3), qui respectait le plus les consignes, se présentait sous forme de pyramide mettant en relief une hiérarchie à trois niveaux et valant à la fois pour les

enfants et pour les enseignants: comme si les enseignants pouvaient apprendre tout autant que les enfants à l'école...

Les échanges suscités par ces modèles furent très enrichissants et permirent à plusieurs collègues de se révéler.

Et si, comme le pensent les systémistes, la connaissance est aujourd'hui *représentation et modélisation*, nous avons énormément de travail à faire à l'école pour faire apprendre... Car représenter et modéliser exigent un traitement intériorisé des phénomènes observés et dans le cadre de notre civilisation de l'instantané, du tout fait et du tout prêt, il est de plus en plus difficile de faire des efforts intérieurs pour découvrir la connaissance.

À la suite de cette expérience avec les enseignantes, les réflexions les plus intéressantes et les plus significatives sont venues témoigner de la profondeur de la prise de conscience du groupe: après avoir noté qu'il y avait *absence de plaisir* dans toutes leurs façons d'agir, et qu'après avoir essayé plusieurs nouvelles méthodes, on s'était promené entre des extrêmes (de Skinner à Rogers) en *perdant l'enfant de vue* et en *s'oubliant tout ce temps-là*, les co-chercheures ont réaffirmé le vieux principe du respect de

l'individualité de l'enseignant comme celui de l'individualité de l'enfant pour arriver à une synergie essentielle en éducation.

Les trois équipes tenaient beaucoup à leur modèle, même si elles se reconnaissaient assez dans les deux autres. Qu'allions -nous faire?... Après de longues discussions, les enseignantes s'en remirent à la chercheure qui pourrait décider du meilleur choix d'ici la prochaine rencontre.

Cette session de travail avait été intense et très satisfaisante, selon les co-chercheures. La journée avait passé très vite. Peut-être était-ce à cause du travail en équipe... Mais la satisfaction d'avoir construit un modèle d'école pour la première fois de sa vie en réjouissait plusieurs. Cela pouvait expliquer leur attachement à leur modèle respectif, et n'avait rien à voir avec un refus de la dimension collective.

La chercheure allait donc continuer la *modélisation* et fondre les trois modèles en un seul.

Elle choisit de partir du modèle 3, le plus conforme aux consignes de Checkland: utilisant des verbes d'activités dans un ordre logique et hiérarchique, c'était

d'ailleurs le modèle qui semblait le plus clair. De plus, toutes ses activités s'appliquaient à la fois aux enfants et aux enseignants, consacrant ainsi la vocation d'apprentissage de la carrière d'enseignant comme le soulignaient les Legendre (1983), De Rosnay (1975) et Faure (1972) dans leur vision du rôle de l'enseignant où un bon maître ne cesse d'apprendre.

Il manquait deux niveaux hiérarchiques au modèle de base retenu. La chercheure commença alors par inscrire hiérarchiquement, au premier niveau du modèle, la mission de l'école que les trois équipes avaient reconnue implicitement dans un premier temps, puis, explicitement lors de la présentation orale, celle d'éduquer l'enfant. Ensuite, elle fixa au deuxième niveau l'objectif général mis en relief par l'équipe 2, celui d'apprendre à être, que toutes les co-chercheures supportaient bien fort.

Enfin il ne restait plus qu'à vérifier les catégories du modèle retenu aux niveaux trois, quatre et cinq, afin qu'elles tiennent vraiment compte de l'ensemble de la réalité scolaire et qu'elles respectent le mieux possible un ordre logique et hiérarchique.

En plus d'attribuer les verbes d'activités de ces trois niveaux à la fois aux enfants et aux enseignants,

l'équipe 3 avait explicité en parallèle un modèle des journées pédagogiques en rapport direct avec leur modèle d'école, mettant ainsi en relief un souci de cohérence et de vision d'ensemble du système scolaire.

C'était donc un modèle en deux temps: le premier et principal, touchant les élèves et les enseignants pendant les cent quatre-vingts jours d'école, et le deuxième, s'adressant exclusivement aux intervenants de l'école (enseignants, directeurs et professionnels) pendant les vingt journées pédagogiques annuelles prévues à cet effet dans le système. (Figure 5) Dans un dernier examen des verbes d'activités du modèle réaménagé par la chercheure, il fut intéressant de constater que les six classes d'objectifs pédagogiques du domaine cognitif identifiées par Bloom et al. (1956) dans leur taxonomie et que les cinq classes du domaine affectif reconnues par Krathwohl et al. (1964) étaient visées par les verbes d'activités retenus dans le modèle unique à présenter aux co-chercheures. Voici l'exemple des niveaux 3 et 4 du modèle:

Modèle	**domaine cognitif**	**domaine affectif**
valoriser		réception réponse valorisation organisation système de valeurs

créer	synthèse application	réponse valorisation organisation système de valeurs
découvrir	analyse compréhension connaissance	réception
communiquer	synthèse	réponse valorisation organisation système de valeurs
choisir	évaluation	réponse valorisation organisation système de valeurs

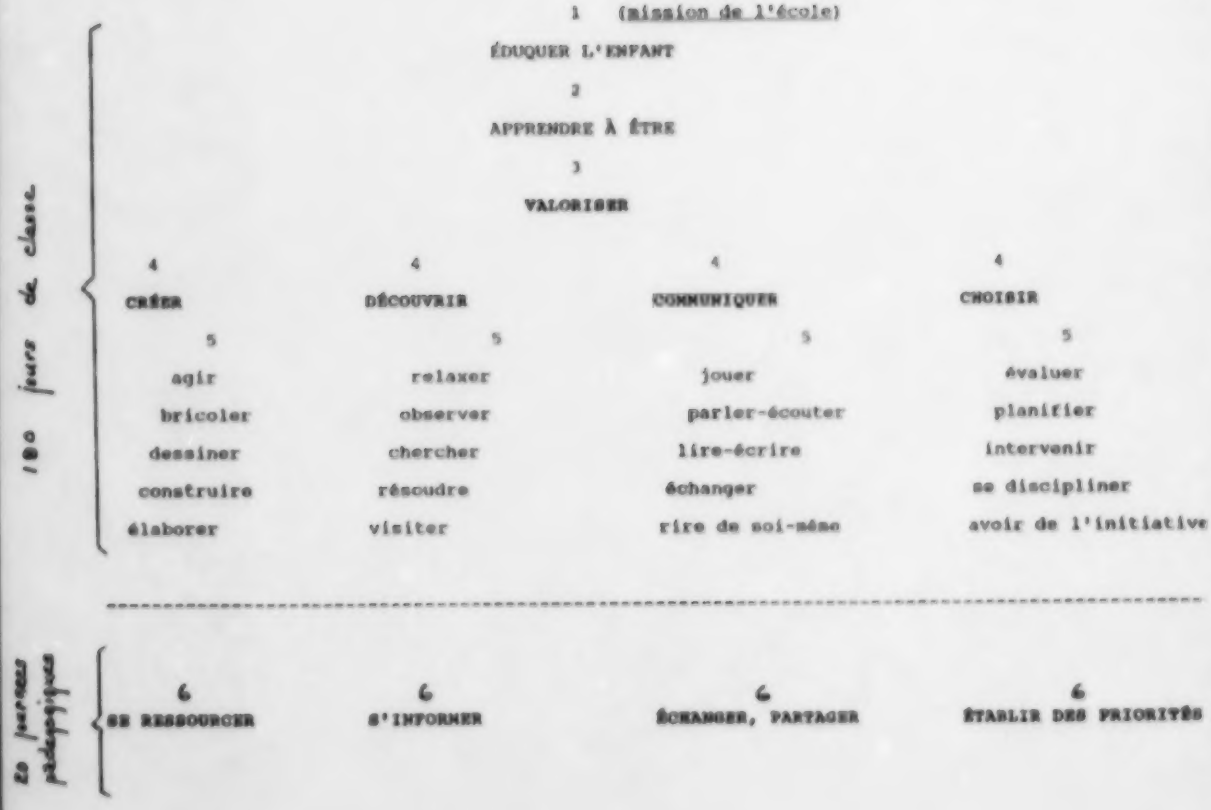


Figure 5 - Modèle conceptuel d'une école adopté par les co-chercheures

Quatrième rencontre

Dans cette quatrième rencontre, la dimension collective allait s'accentuer avec la présentation par la chercheure du modèle conceptuel d'école produit à partir des différents modèles provenant des trois équipes de co-chercheures.

Est-ce le temps écoulé depuis la dernière rencontre ou la clarté du nouveau modèle qui rallia les parties, nul ne le sait vraiment. Mais après l'avoir bien comparé avec les trois premiers modèles, les enseignantes reconnurent que tous leurs éléments se retrouvaient dans le nouveau modèle. Ainsi décidèrent-elles de l'adopter.

Nous pouvions donc passer à l'étape suivante.

5. Comparaison des modèles et des images riches

Cette nouvelle étape nous sortait du monde systémique pour nous ramener dans le monde réel. Il s'agissait ici pour les co-chercheures de comparer le modèle adopté par le groupe avec ses images riches personnelles: les aspirations des images riches idéales de chacune pourraient-elles être satisfaites dans le modèle

conceptuel? Quels étaient les changements à envisager pour que puissent se réaliser les images riches idéales?

Le phénomène de RECADRAGE qui peut s'effectuer à cette étape que Claux/Gélinas appellent DÉLIBÉRATION et qui peut être très pertinent pour ouvrir des pistes nouvelles, nous mit plutôt sur une piste de débat intellectuel dans lequel les enseignantes se refusèrent à embarquer: le plan de ressourcement auquel nous devions aboutir devait-il se situer exclusivement dans les activités pour *se ressourcer* à proprement parler selon la catégorie du modèle conceptuel? La question fut vite réglée: *s'informer*, *échanger entre intervenants* et *établir des priorités* sont trois activités du modèle conceptuel pouvant aussi contribuer à ressourcer les enseignants dans les journées pédagogiques. Et le débat était clos.

Le principal changement à devoir apparaître, à leurs yeux, résidait dans le fait qu'elles allaient elles-mêmes décider d'un plan de ressourcement. Cela même était ressourçant. Et sur le champ.

Tout ce qu'il fallait maintenant, c'était une liste de possibilités intéressantes pour les journées pédagogiques afin de pouvoir faire un choix judicieux.

Ainsi, après avoir dressé ensemble une liste de possibles sessions de toutes sortes, les co-chercheures voulurent s'informer davantage et se donnèrent jusqu'à la rencontre suivante pour consulter des publications et apporter de nouvelles suggestions au groupe.

La participation des enseignantes à cette rencontre avait été plutôt incisive... Elles n'avaient maintenant qu'une seule idée en tête: établir le plan de ressourcement. Il n'y avait plus de temps à perdre... Cette impatience était pleine de la satisfaction d'avoir suffisamment travaillé à la justification du plan de ressourcement qu'elles devaient élaborer. Elles avaient vraiment hâte de l'arrêter ce plan de ressourcement.

Cinquième rencontre

Cette dernière rencontre marquait la fin du projet de recherche. Elle allait comprendre les deux dernières étapes de la méthodologie des systèmes souples de Checkland, l'identification des changements désirables et faisables, puis, finalement, l'action.

6. Changements désirables et faisables

Le but de cette étape consistait à se centrer sur des choix de ressourcement désirables et faisables pour tout le groupe, à partir de la liste quelque peu enrichie des dernières consultations des co-chercheures: l'éventail des possibilités était grand.

Et tous les choix désirables étaient faisables.

Cependant il y avait une limite au projet: il fallait planifier cinq journées pédagogiques seulement.

C'est donc ici que la dimension collective se fit lourde. Mais après quelque temps de discussion sur la pertinence de différents contenus ou processus à vendre aux collègues, alors que des participantes ne démordaient pas de leur choix, on proposa des modalités de réalisation du plan de ressourcement par école (il faut se rappeler que le groupe était formé d'enseignantes de deux écoles différentes): et pourquoi ne pourrait-on pas inviter tous les enseignants de l'école à ces journées de ressourcement?

Ainsi décida-t-on de travailler par école à l'élaboration d'un plan de ressourcement. Cela réduisait quelque peu le consensus à trouver, mais n'éliminait pas la

difficulté à s'entendre. On arriva tout de même, après un certain temps, à la prise de décision des choix désirables et faisables par école. Et l'on pouvait désormais dresser deux plans de ressourcement pour deux écoles différentes.

7. Action pour améliorer la situation

C'est sur de grandes feuilles affichées au mur que chaque équipe présenta fièrement son plan de ressourcement (Tableau 5 et Tableau 6).

Tableau 5

Plan de ressourcement
des enseignants de l'école Saint-Laurent

Intégration des matières ..... 2 jours

a) Informations en vue d'un projet concret

b) Elaboration d'un modèle par niveau

Les styles d'apprentissage (selon Kolb) ..... 1 jour

Comment identifier et respecter
les différents niveaux conceptuels
chez les enfants (selon Hunt) ..... 1 jour

Comment amener l'enfant à travailler
en résolution de problèmes ..... 1 jour

Tableau 6

Plan de ressourcement
des enseignants de l'école Saint-Michel

Les styles d'apprentissage (selon Kolb) ..... 1 jour

Comment identifier et respecter
les différents niveaux conceptuels
chez les enfants (selon Hunt) ..... 1 jour

Techniques de respiration ..... 2 jours
(inspiré du Rebirth)

Visite d'une école (ex. alternative) ..... 1 jour

Pour conclure le projet de recherche, la chercheure rappela aux enseignantes que la réalisation de leur plan de ressourcement était désormais entre leurs mains, bien que les autorisations des directeurs aient été livrées d'avance dès le début de la recherche. Elles en possédaient d'ailleurs elles-mêmes toutes les coordonnées pour chaque sujet retenu.

Elles sollicitèrent une dernière requête à la chercheure : celle d'aller elle-même en personne remettre les résultats de la recherche au Directeur général, au Directeur des services de l'enseignement et aux directeurs d'écoles concernés. Ce qu'elle fit la semaine suivante.

La chercheure aussi leur demanda une dernière faveur : celle de répondre à un questionnaire d'évaluation de la recherche qu'elle viendrait recueillir la semaine suivante.

Ainsi se terminait le projet, très tard après une journée d'école... Toutes les enseignantes étaient très fatiguées. La chercheure aussi.

CHAPITRE V

ÉVALUATION DE LA RECHERCHE

Dire la valeur de cette recherche exige de parler des apprentissages des participants, des amorces de changement dans le milieu, des apprentissages de la chercheure, de la transférabilité de la recherche et de certaines recommandations de la chercheure.

1. Apprentissages des participantes

Dans le but de connaître les apprentissages réels des participantes, la chercheure distribua à chacune un questionnaire d'évaluation du projet de recherche, leur demandant d'y répondre dans leur temps libre. Commençait ainsi une étape pénible, car ce fut un fardeau et pour les enseignantes (pour le remplir), et pour la chercheure (pour le recueillir). Et les résultats furent d'abord décevants dans ce sens que plusieurs questions étaient restées sans

réponses et que les réponses, en général, étaient plutôt dispersées.

C'est suite à la compilation des réponses à ce questionnaire d'évaluation de la recherche que la chercheure put dresser un bilan des apprentissages des participantes, lequel, à tout prendre, s'est révélé positif pour la chercheure. Car les changements dans les systèmes humains ne peuvent se faire rapidement.

Ces apprentissages individuels se présentent sous deux facettes: l'intrapersonnelle, qui ne concerne que l'individu et son développement personnel, et l'interpersonnelle, qui touche aux observations des autres. Ces dernières ont d'autant plus d'importance qu'elles peuvent être les piliers de base d'une future capacité collective.

Ainsi, dans chacune des trois catégories d'apprentissages suivantes adoptées par la chercheure pour faire état des apprentissages des participantes, les connaissances (savoir), les habiletés professionnelles (savoir-faire) et la croissance (savoir-être), il faudra reconnaître ces deux facettes différentes qui marquent une distinction non négligeable.

Les connaissances (savoir)

Les apprentissages individuels sont ici classés selon les différentes étapes de la S.S.M. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de fois que ce point est relevé sur un total possible de douze.

plan intrapersonnel	*plan interpersonnel*
la S.S.M.	implication collective
- sur les besoins: (6)	
découverte de la possibilité de dépasser les jérémiades	conscience de besoins semblables et de besoins différents
- sur les images riches: (5)	
étonnement face à la portée de leur signification	connaissance des autres
- sur les énoncés de base: (2)	
constatation de la grande difficulté de traduire ses perceptions et besoins en définitions de problèmes	connaissance des autres
- sur les modèles (5)	
apprentissage de règles d'élaboration	découverte de la rentabilité du travail d'équipe
- sur les changements faisables: (3)	
prise de conscience de la réalité de faisabilité	prise de décision en équipe facilitée
- sur le plan de ressourcement: (2)	

satisfaction et étonnement de constater qu'il tient compte des besoins exprimés de tous	fierté d'équipe

Les habiletés professionnelles (savoir-faire)

Les apprentissages des habiletés professionnelles sont regroupés autour de deux pôles: les prises de conscience des transferts de processus du modèle utilisé et celles des implications pratiques du travail en équipe. Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de fois que ce point fut relevé.

plan intrapersonnel	*plan interpersonnel*
<u>Transfert de processus</u>	
- expression de besoins (6)	
(pour doubler la motivation et la participation)	plus grande implication des participants
- utilisation de dessins (5)	
(grande révélation de soi)	aide précieuse avec les élèves au primaire
- modélisation (5)	
(première expérience)	utilisation à prôner dans la formulation de ses objectifs d'enseignement
<u>Travail en équipe</u>	
- très long processus (7)	prix à payer pour constituer une équipe
- découverte des autres (10)	échange fructueux,

	stimulation
- besoins particuliers constants (2)	travail collectif la plupart du temps
- création de liens neufs (5)	support dans sa tâche
- découverte des autres: au-delà des besoins divers, mêmes préoccupations (6)	synergie possible
- prise de décision longue (3)	vers une concertation et une prise en charge

La croissance (savoir-être)

Les apprentissages de cet ordre ont paru plus difficiles à verbaliser pour les enseignantes. Ils sont donc moins nombreux, mais plus significatifs, car plus répétés.

plan intrapersonnel	*plan interpersonnel*
- enrichissement, (11) satisfaction et bien-être	découverte des autres
- conscience des limites (1) dans sa tâche	découverte du pouvoir collectif d'un groupe
- possibilité active de dépasser les jérémiades (4)	volonté politique d'agir en équipe

Ce bilan des apprentissages des participantes est donc assez réjouissant, même s'il ne s'applique pas intégralement à chacune des enseignantes. Le moindre pas dans la voie de l'apprentissage est un avancement vers la découverte de soi et du monde. Et c'est un chemin pas très fréquenté... De toute façon, collectivement, ce bilan devient un grand investissement dans le milieu, car il décuple les chances de grandir dans cet environnement, autant pour un enfant que pour un enseignant.

2. Changements amorcés dans le milieu

Dans un cadre institutionnel où l'on pense facilement que seuls les changements de structures peuvent transformer un milieu, cette recherche vient poser quelques jalons de changements différents qui ont une incidence sur les personnes d'abord et avant tout.

Le premier changement amorcé dans le milieu fut sans doute l'expérience même de cette recherche-action, inaugurant un changement de fonctionnement institutionnel face à la planification des journées pédagogiques. Cette *première* témoigne de la possibilité de coopération entre l'Université et les écoles primaires, en même temps qu'elle rapproche les recherches en sciences de l'éducation de la

praxis courante, ce qui constitue un enrichissement certain pour chaque niveau impliqué.

Un deuxième changement d'importance dans le milieu concerne le vocabulaire commun que les co-chercheures ont dû adopter au fur et à mesure du cheminement de cette recherche. Ce partage d'expérience et de vocabulaire communs est garant du développement d'un esprit collectif et peut-être même pose-t-il les premières conditions d'émergence de collégialité dans un milieu. Alors peut se tisser un réseau de soutien des plus motivants pour les intervenants d'une école. Ainsi, deux forces restrictives identifiées au cours de l'analyse du champ de forces selon Lewin au chapitre IV se sont amenuisées: l'individualisme des enseignants et l'équivocité du langage pédagogique.

Finalement, reste à décrire un dernier changement amorcé dans le milieu, celui de nouvelles capacités collectives engendrées chez les enseignantes par l'expérience de cette recherche-action. D'une part, le fait même de planifier des journées pédagogiques selon la S.S.M. de Checkland était une innovation et donnait aux participantes de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives. Car ces enseignantes apprenaient à fonctionner

en groupe selon une nouvelle démarche systémique d'analyse de besoins et de quête d'équilibre. D'autre part, le raffermissement de la collégialité des enseignantes tout au long de cette expérience et les apprentissages particuliers de chaque co-chercheure sont venus élargir ces nouvelles capacités collectives. Car ce que les acteurs, individuellement, perfectionnent, augmente aussi la qualité du système.

3. Apprentissages de la chercheure

Il va sans dire que la chercheure a sûrement récolté la plus abondante moisson d'apprentissages de cette recherche. Après avoir enrichi considérablement ses connaissances, elle s'est donné un regard critique sur la méthodologie des systèmes souples de Checkland. Après avoir développé quelques habiletés autant intellectuelles qu'expérientielles tout au long de l'expérience, elle a surtout exploré et approfondi de nouvelles pistes de mieux-être.

La rédaction même de ce mémoire a mis en relief un vieil adage très connu dans le milieu de l'éducation: on ne connait bien une chose qu'après l'avoir enseignée. Car la chercheure a pu mesurer la grande évolution de ses

idées depuis la présentation de son projet à l'écriture de cette dissertation.

Dans cette même foulée, la confrontation de la chercheure à la difficulté de communication de ses explications ou réflexions pendant le déroulement du projet, a ranimé ce sentiment d'humilité propre aux grands communicateurs, qui savent les risques à prendre pour assurer un contact réel avec leurs interlocuteurs.

De plus, la chercheure a grandement ressenti l'inconfort de la situation dans laquelle elle voulait rapprocher les découvertes de chercheurs chevronnés de praticiens aguerris et neutraliser une troisième force restrictive citée au chapitre IV: elle avait le fardeau de la preuve. Mais la vision globale des choses est souvent à ce prix.

Il faut faire état ici de la non-utilisation des méthodologies d'appoint prévues par la chercheure, qui semblent avoir été superflues, comme une roue de secours dont on n'a pas eu besoin.

Il apparait clairement, aujourd'hui, que toute cette recherche représente pour la chercheure l'émergence et l'achèvement d'une Gestalt. En effet, inspirée au départ

de *besoins* très ressentis dans le milieu de l'enseignement au primaire, la *prise de conscience* de la situation problématique mobilisa une telle *énergie* qu'elle produisit une grande *excitation* et amena la chercheure à décider d'une *action* à poser: celle de s'inscrire à la Maîtrise en éducation afin de travailler sérieusement à réduire le problème. S'ensuivit, tout au long de la recherche, un *contact* des plus satisfaisants avec elle-même et avec les autres concernés, qui s'achève maintenant avec la rédaction de ce mémoire dans la boucle finale du cycle expérientiel gestaltique.

Finalement, l'apprentissage le plus fondamental et significatif de la chercheure peut se résumer à ceci: il y a toujours une façon d'améliorer une situation problématique, et elle réside très souvent, dans le domaine de l'éducation au moins, dans les rapports à travailler entre les personnes concernées afin d'arriver à créer cette synergie essentielle au système éducatif. Mais le défi est de taille. Car le capital humain restera longtemps la ressource la plus importante de la planète.

4. Transférabilité de la recherche

Non seulement la transférabilité de cette recherche ne peut être mise en doute, mais ses effets

bénéfiques devraient en faire valoir la pertinence dans le champ de l'éducation.

La méthodologie des systèmes souples de P.B. Checkland présente des caractéristiques particulières à notre temps: d'une part, elle intégre les perceptions et les images riches des participants dans son processus, et d'autre part, elle ajoute l'étape de la modélisation à la phase conceptuelle. C'est ce qui constitue sa plus riche pertinence. De plus, les consignes claires et précises que l'auteur fournit à chacune des étapes de la démarche instrumentent convenablement un futur utilisateur.

Cependant, si la S.S.M. de Checkland est une méthodologie des plus profitables en tant que processus de solution de problème, il faudrait en voir également tous les avantages en tant que processus d'apprentissage, car il pourrait y avoir transférabilité même de ce processus dans les classes avec les enfants, ce qui n'est pas négligeable. En effet, dans une vision plus globale de la situation, Checkland agrandit l'espace du processus d'apprentissage en intégrant formellement les perceptions dans la démarche intellectuelle, ce qui permet de considérer les perceptions des enfants comme faisant partie de l'acte d'apprentissage, conférant ainsi de meilleures assises aux apprentissages des enfants.

Par ailleurs, cette recherche se rallie à la thèse de Fullan (1982) à cause de la dimension subjective du changement qu'elle met de l'avant et qu'elle supporte durant tout le processus. De plus, elle répond déjà à un voeu de l'auteur (1985) qui souhaite que les stratégies du futur en termes de perfectionnement des enseignants soient basées, avant tout, sur le développement professionnel collectif dans l'école plutôt que sur l'autonomie professionnelle individuelle ou encore son opposé, l'excessive dépendance qui a caractérisé les normes et les pratiques des écoles pendant très longtemps.

D'autre part, il convient également de rappeler la vision de Bronfenbrenner (1974) quant aux recherches en milieu naturel dont il écrit:

> Ainsi les expériences qui se proposent de renverser ce processus en construisant ou en renforçant des liens entre les systèmes écologiques sont très prometteurs tant pour la compréhension scientifique que pour la politique sociale. (p.15)

Il est intéressant de constater que le micro-système (selon Bronfenbrenner) des enseignants peut constituer un système <u>temporaire</u> dans les catégories de Miles (1964) quand il regroupe, comme dans ce cas-ci, des enseignantes de deux écoles différentes.

Enfin, cette recherche rejoint De Rosnay (1975) dans sa vision globale de l'école. Dans son chapitre intitulé *Valeurs et éducation*, il met en évidence deux éléments du système éducatif à développer absolument pour faire émerger une école qui réponde aux besoins de notre temps: l'institution de la *rétroaction* au coeur de l'école, pour une intégration continue de la connaissance dans le milieu des intéressés, ce qui implique la participation de tous les intéressés, et la constitution d'un *réseau*, par opposition à la pyramide, pour faire évoluer le système dans le temps et l'espace. Or, cette recherche utilisant la méthodologie des systèmes souples visait justement par l'implication des participantes (rétroaction) à créer ou renforcer une collégialité, un réseau de support.

5. Recommandations

Découlant des apprentissages réalisés à divers niveaux, la chercheure recommande l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples de Checkland aux directeurs d'écoles qui veulent assurer la rétroaction dans leur établissement et créer un réseau éducatif au sens de De Rosnay, en plus de garder le contact avec leurs enseignants. La chercheure serait heureuse de travailler à les initier à cette méthodologie. Par ce moyen, ils pourraient animer leur milieu, travailler au ressourcement

de leurs intervenants et construire un projet éducatif basé sur les besoins de tous, dans une vision globale de la situation. De plus, il serait souhaitable d'intégrer des parents dans cette démarche.

À la lumière de l'expérience vécue, refaire la recherche commanderait certains ajustements. D'abord, il serait mieux de ne faire qu'une seule étape par rencontre afin de laisser décanter les prises de conscience et les apprentissages. Il faudrait aussi séparer l'étape des images riches problématiques de celle des images riches idéales pour permettre l'apparition d'images neuves. Peut-être faudrait-il aussi travailler explicitement à susciter des images riches avec les enseignants; car "l'utilisation des images" identifiée comme force motrice des enseignants du primaire au chapitre IV s'est révélée plus faible que prévue: vivre avec des images pour les enfants ne rend pas nécessairement créateur d'images.Il est donc évident qu'il faudrait investir un peu plus de temps pour réaliser une deuxième expérience selon ces recommandations.

Pour terminer, la chercheure tient à dire qu'elle revivrait l'expérience avec autant d'ardeur, car dans un tel processus, l'apprentissage se poursuit toujours, la découverte de soi s'approfondit et l'esprit de solidarité

continue de se développer en tissant des liens très bénéfiques.

CONCLUSION

La chercheure ose croire que cette expérience ait amorcé avec les enseignantes un processus qui donne le goût de tendre vers l'éducation totale dont parle Renald Legendre (1983), et qu'ainsi nous ayons commencé à travailler à la réalisation du grand rêve de la Cité éducative du regretté Edgar Faure (1972).

Mais elle espère surtout que cette expérience nous ait appris à être...

Car toute la question est là: TO BE
OR NOT TO BE...

Un système scolaire est éducatif ou il ne l'est pas (Legendre, 1983). Il ne peut imputer à d'autres instances son inaptitude à susciter une éducation de qualité pour tous. Et sa raison fondamentale doit être l'apprentissage.

Dans ce sens, le ressourcement des enseignants doit être un rouage essentiel de tout système éducatif: car il concerne le coeur du système. Et il faut se rappeler que plus on en prendra soin, plus le système scolaire sera éducatif.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUDOT, A. (1981). SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE, éditions Bordas, Paris, 165 pages.

BENNIS, W., K.D. BENNE, R. CHIN et K.E. COREY (1976). THE PLANNING OF CHANGE, troisième édition, Holt, Rinehart and Winston, 517 pages.

BERGSON, H. (1941). L'ÉVOLUTION CRÉATRICE, 156e édition, P.U.F. Paris, 369 pages.

BERTALANFFY, L. (1982). DES ROBOTS, DES ESPRITS ET DES HOMMES, édition originale (1967) traduite par C.Chouraqui-Sepel Les éditions ESF, Paris, 124 pages.

BLOOM, B.S. et al. (1969). TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES, tome I: domaine cognitif, édition originale (1956) traduite par M. Lavallée, Éducation nouvelle, Montréal, 212 pages.

BRONFENBRENNER, U. (1976). THE EXPERIMENTAL ECOLOGY OF EDUCATION, in Education Researcher, V.9, octobre 1976, 5-15, Washington D.C.

BRUNER, J.S. (1960). THE PROCESS OF EDUCATION, 13e édition, Harvard University Press, 1975, 97 pages.

---------- (1966). ON KNOWING: ESSAYS ON THE LEFT HAND, 13e édition, Atheneum, New-York, 1973, 165 pages.

CHECKLAND, P.B. (1981). SYSTEMS THINKING, SYSTEMS PRACTICE, John Wiley and Sons, Chichester, 330 pages.

CLAUX, R. et A. GÉLINAS (1982). SYSTÉMIQUE ET RÉSOLUTION DE PROBLÈME SELON LA MÉTHODE DES SYSTÈMES SOUPLES, L'Agence d'Arc, Montréal, 60 pages.

CLAUX, R., C. GAUTHIER et A. GÉLINAS (n.d.). GRILLE D'ANALYSE DU CONCEPT DE RECHERCHE-ACTION, document présenté au Colloque sur la méthodologie des systèmes souples et ses applications à la recherche-action en éducation, 77 pages.

COHEN, L. et L. MANION (1980). RESEARCH METHODS IN EDUCATION, 2e édition, Croom Helm, London, 1983, 383 pages.

COLLERETTE, P. et G. DELISLE (1982). LE CHANGEMENT PLANIFIÉ, une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels, L'Agence d'Arc, Ottawa, 313 pages.

CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). L'ACTEUR ET LE SYSTÈME, Le Seuil, Paris, 478 pages.

CUNNINGHAM, W.G. (1982). SYSTEMATIC PLANNING FOR EDUCATIONAL CHANGE, Mayfield Publishing Co, Palo Alto, 323 pages.

DE ROSNAY, J. (1975). LE MACROSCOPE: VERS UNE VISION GLOBALE, Le Seuil, Paris, 292 pages.

DESLAURIERS, J.-P. et al. (1987). LES MÉTHODES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE, P.U.Q., Québec, 153 pages.

ECO, U. (1965). L'OEUVRE OUVERTE, Le Seuil, Paris, 314 pages.

FAURE, E. et al. (1972). APPRENDRE À ÊTRE, Unesco, Fayard, Paris, 368 pages.

FULLAN, M.G. (1982). THE MEANING OF EDUCATIONAL CHANGE, Oise, Toronto, 326 pages.

---------- (1985). CHANGE PROCESS AND STRATEGIES AT THE LOCAL LEVEL, in The Elementary School Journal, v.85, no 3, 391-421, University of Chicago, Chicago.

GLASER, B.G., et A.L. STRAUSS (1967). THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY, Aldine Publishing Company, New-York, 271 pages.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE: ÉNONCÉ DE POLITIQUE ET PLAN D'ACTION, Québec, 163 pages.

GOYETTE, G. et M. LESSARD-HEBERT (1987). LA RECHERCHE-ACTION: SES FONCTIONS, SES FONDEMENTS ET SON INSTRUMENTATION, P.U.Q., Québec, 204 pages.

HUBERMAN, A.M. (1973). COMMENT S'OPERENT LES CHANGEMENTS EN ÉDUCATION, Unesco, Paris, 109 pages.

KOESTLER, A. (1960). LES SOMNAMBULES, essai sur l'histoire des conceptions de l'univers, Calman-Lévy, Paris, 636 pages

---------- (1968). LE CHEVAL DANS LA LOCOMOTIVE, Calman-Lévy, Paris, 345 pages.

KOLB, D. (1984). EXPERIENTIAL LEARNING, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New-Jersey, 256 pages.

KRATHWOHL, D.R. et al.(1970). TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES tome II: domaine affectif, édition originale (1964) traduite par M. Lavallée, P.U.Q., Montréal, 200 pages.

LABORIT, H. (1974). LA NOUVELLE GRILLE, Editions Robert Laffont, Paris, 345 pages.

LEGENDRE, R. (1983). L'ÉDUCATION TOTALE, Nathan/Ville-Marie, Montréal,413 pages.

LEMOIGNE, J.-L. (1977). LA THÉORIE DU SYSTÈME GÉNÉRAL. Théorie de la modélisation, P.U.F., Paris, 258 pages.

LESSARD, C. (1990). STATUT DES ENSEIGNANTS: QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET FACTEURS D'ÉVOLUTION, in L'ÉDUCATION, 25 ANS PLUS TARD! ET APRÈS? sous la direction de F. Dumont et Y. Martin, I.Q.R.C.

LEWIN, K. (1948). RESOLVING SOCIAL CONFLICTS, Harper and Row, New-York, 230 pages.

-------- (1951). FIELD THEORY IN SOCIAL SCIENCE, Harper and Row, New-York, 346 pages.

-------- (1964). PSYCHOLOGIE DYNAMIQUE, P.U.F., Paris, 296 pages.

MILES, M.B. (1964). INNOVATION IN EDUCATION, Teachers College Press, Columbia University, New-York, 689 pages.

MORIN, E. (1965). INTRODUCTION À UNE POLITIQUE DE L'HOMME, Le Seuil, Paris, 127 pages.

-------- (1973). LE PARADIGME PERDU: LA NATURE HUMAINE, Le Seuil, Paris, 249 pages.

NADEAU, M.-A. (1988). L'ÉVALUATION DE PROGRAMME. Théorie et pratique, 2e édition, P.U.L., Québec, 415 pages.

NAUGHTON, J. (1977). SOFT SYSTEMS ANALYSIS: AN INTRODUCTORY GUIDE, The Open University, England, 52 pages.

OUELLET, A. (1981). PROCESSUS DE RECHERCHE. Une approche systémique, P.U.Q., Québec, 246 pages.

--------- (1983). L'ÉVALUATION CRÉATIVE. Une approche systémique des valeurs, P.U.Q., Québec, 339 pages.

PARÉ, A. (1977). CRÉATIVITE ET PÉDAGOGIE OUVERTE, Tomes I-II-III, les éditions NHP, Laval, 927 pages.

PIAGET, J. (1948-72). OÙ VA L'ÉDUCATION?, Unesco, Paris,135 pages.

------- (1969). PSYCHOLOGIE ET PÉDAGOGIE, Denoël- Gonthier, Paris, 249 pages.

PISAR, S. (1983). LA RESSOURCE HUMAINE, éditions Jean-Claude Lattès, Paris, 351 pages.

POLSTER, E. et M. (1983). LA GESTALT. Nouvelles perspectives théoriques et choix thérapeutiques et éducatifs, édition originale (1973) traduite par M. Katzeff, Le Jour éditeur, Montréal, 326 pages.

POPPER, K.A. (1972-79). OBJECTIVE KNOWLEDGE, AN EVOLUTIONARY APPROACH, Oxford University Press, 395 pages.

PRIGOGINE, I. et I. STENGERS (1979). LA NOUVELLE ALLIANCE, Gallimard, Paris, 439 pages.

RUDDUCK, J. et D. HOPKINS (1985). RESEARCH AS A BASIS FOR TEACHING readings from the work of Lawrence Stenhouse, Heineman Educational Books Ltd, London, 133 pages.

SAVOIE-ZAJC, L. (1987). MODELS OF PLANNED EDUCATIONAL CHANGE: THEIR IDEATIONAL AND IDEOLOGICAL CONTEXTS AND EVOLUTION SINCE THE LATE 1950'S, thèse de doctorat, Faculté d'Éducation de l'Université de l'Indiana, U.S.A., 432 pages.

SELYE, H. (1973). DU RÊVE À LA DÉCOUVERTE, Editions La Presse, Montréal, 283 pages.

WALKER, R. (1985). DOING RESEARCH A HANDBOOK FOR TEACHERS, Methuen, London, 212 pages.

WATZLAWICK, P., J. WEAKLAND et R. FISCH (1975). CHANGEMENTS, PARADOXES ET PSYCHOTHÉRAPIE, édition originale (1973) traduite par P. Furlan, Le Seuil, Paris, 184 pages.

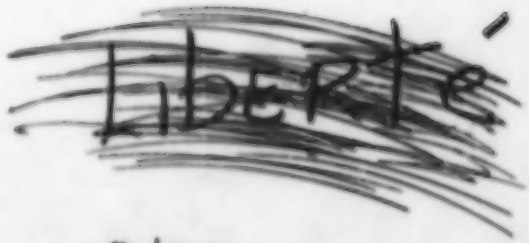
WATZLAWICK, P. (1978). LA RÉALITÉ DE LA RÉALITÉ, édition originale (1976) traduite par E. Roskis, Le Seuil, Paris, 228 pages.

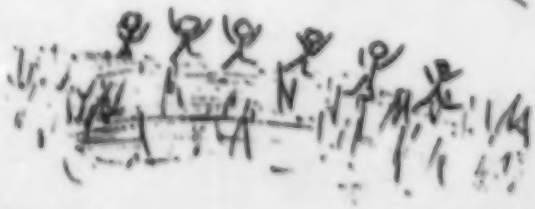
ZINKER, J. (1981). SE CRÉER PAR LA GESTALT, édition originale (1971) traduite par A. Dolbec et G. Goulet, Les éditions de l'Homme, Montréal, 378 pages.

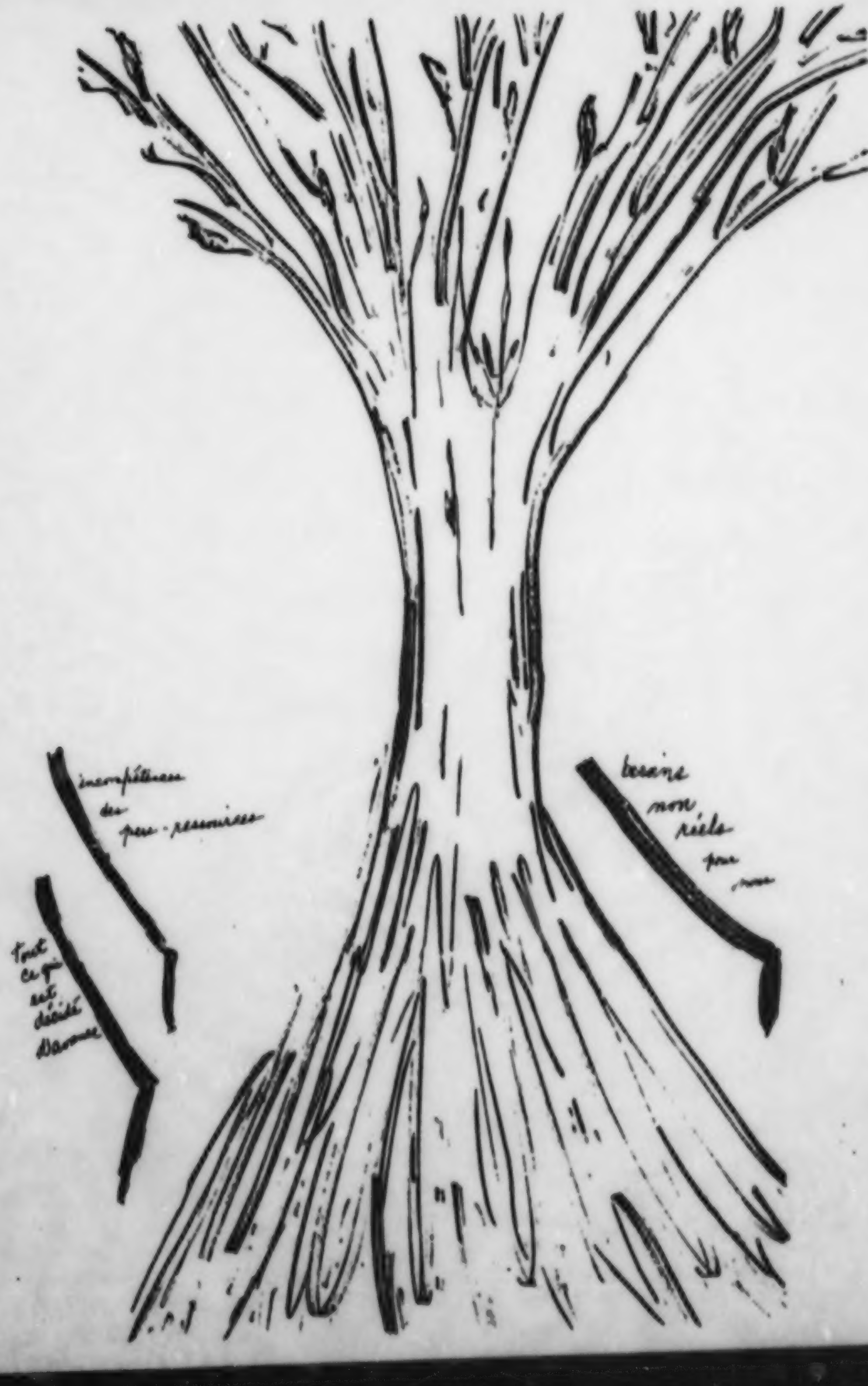
APPENDICES

APPENDICE 1

Images riches problématiques

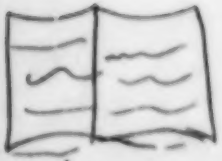

Liberté




incompétence
des
Tout
ce qui
est
décidé
d'avance
besoins
non
réels
pour
nous

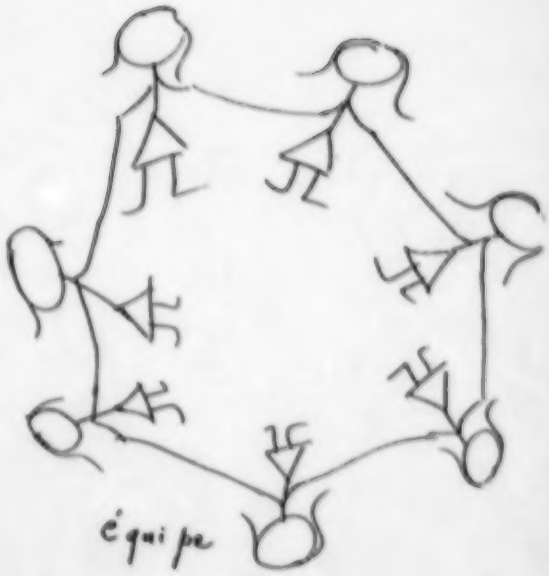
8

C

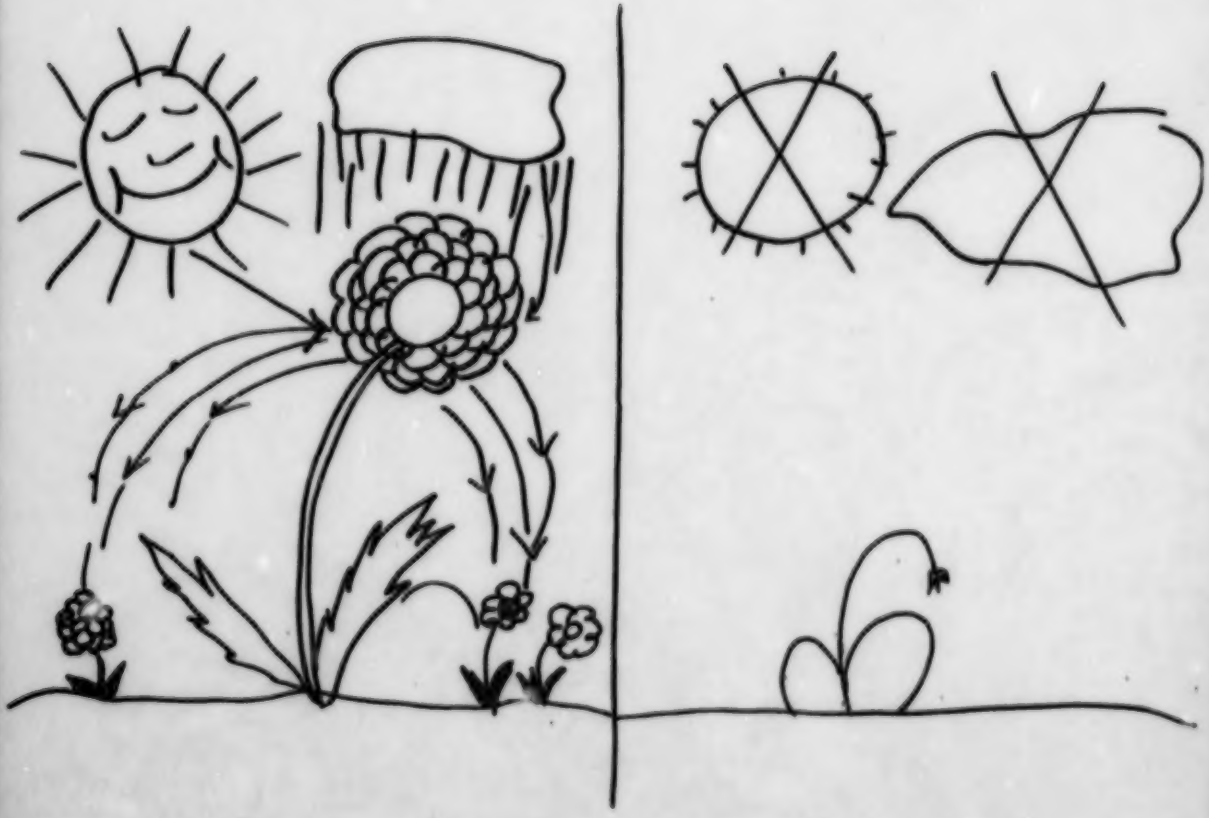


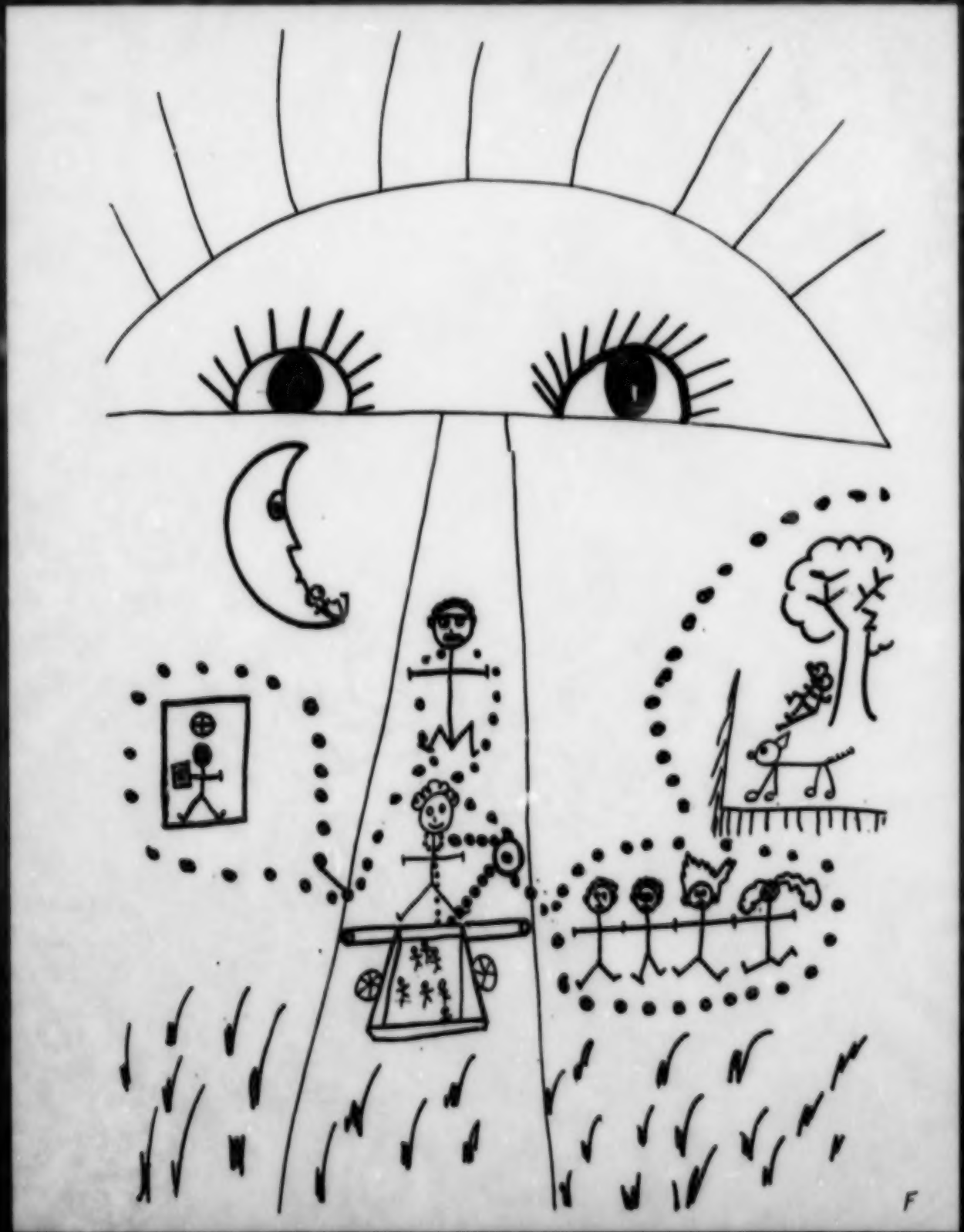
idée

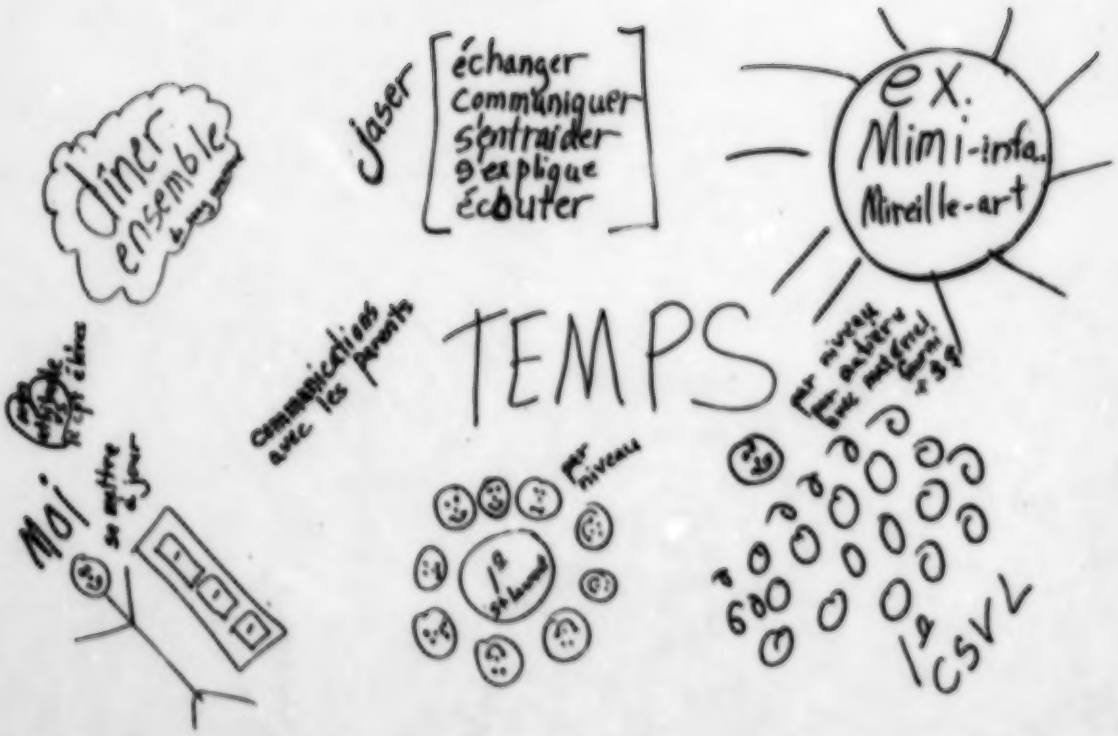
parachutée



équipe




F


dîner ensemble
jaser
échanger
communiquer
s'entraider
s'expliquer
écouter
ex.
Mimi-info.
Mireille-art
TEMPS
communications avec les parents
Moi
se mettre à jour
par niveaux
ICSVL

respirer

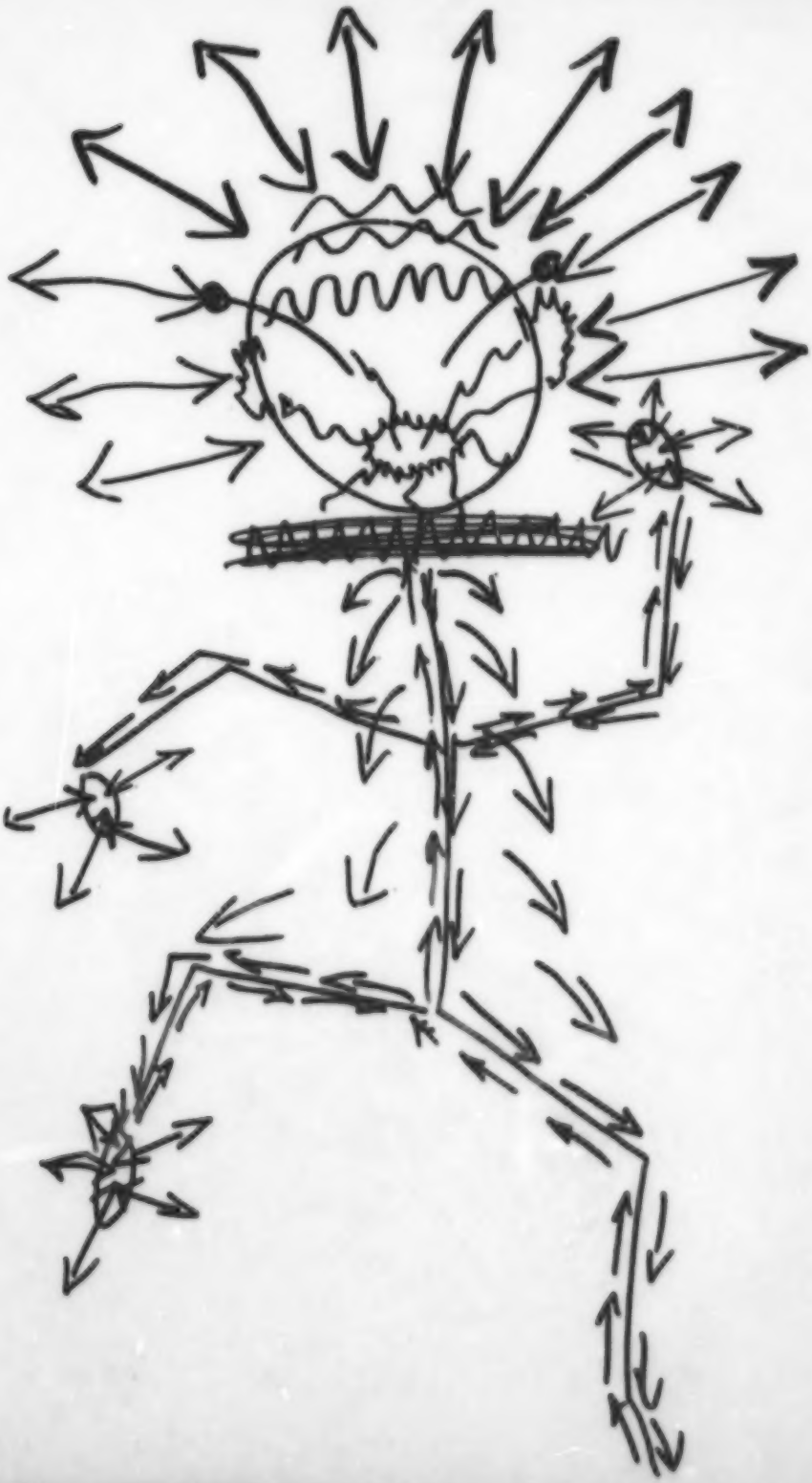
penser

recevoir

agir

donner

J



marché aux Puces

L

APPENDICE 2

Images riches idéales

Promenade sur un nuage

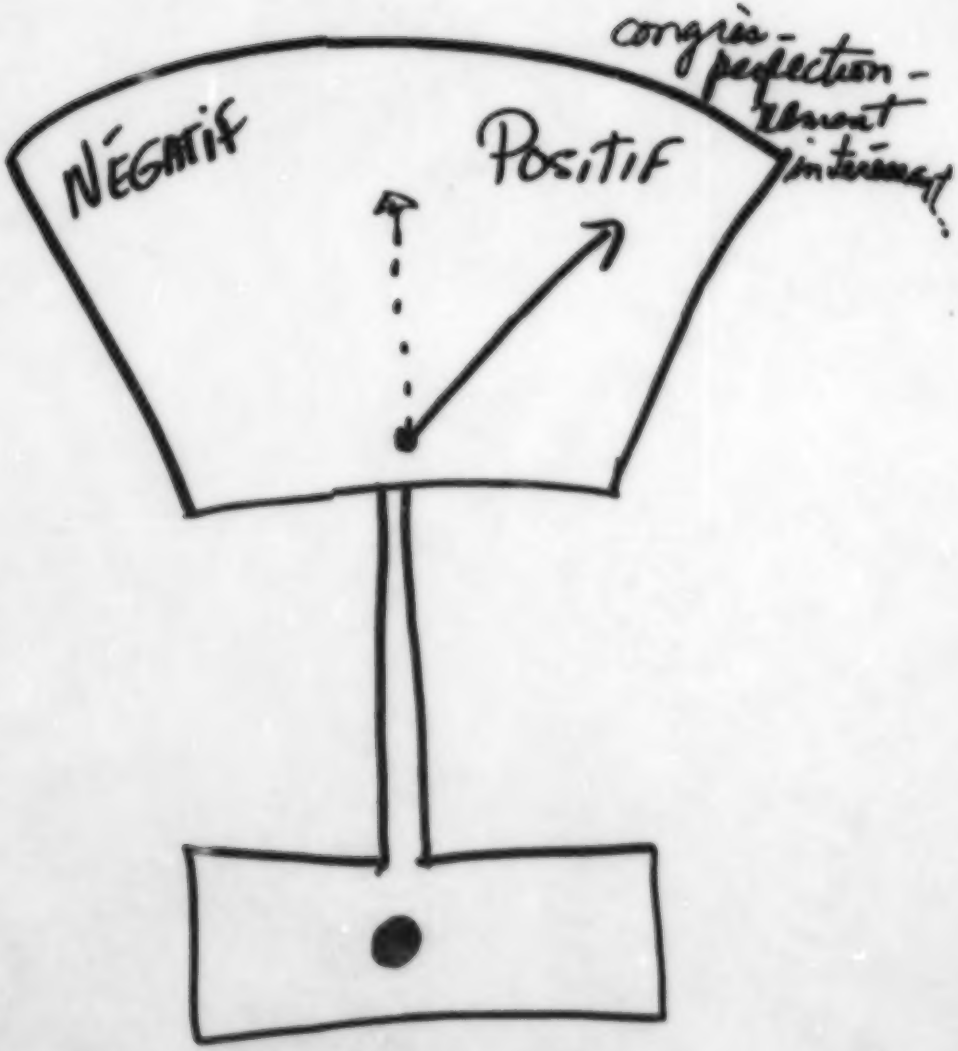
contraintes du système... préoccupations

A ... Notes, ..., argent, réquisitions, etc...

A professeurs cours, feuilles

élèves ... etc. -

A


NÉGATIF
Positif
congrès - perfection - devient intéressant

Samedi + Dimanche

École de rêve

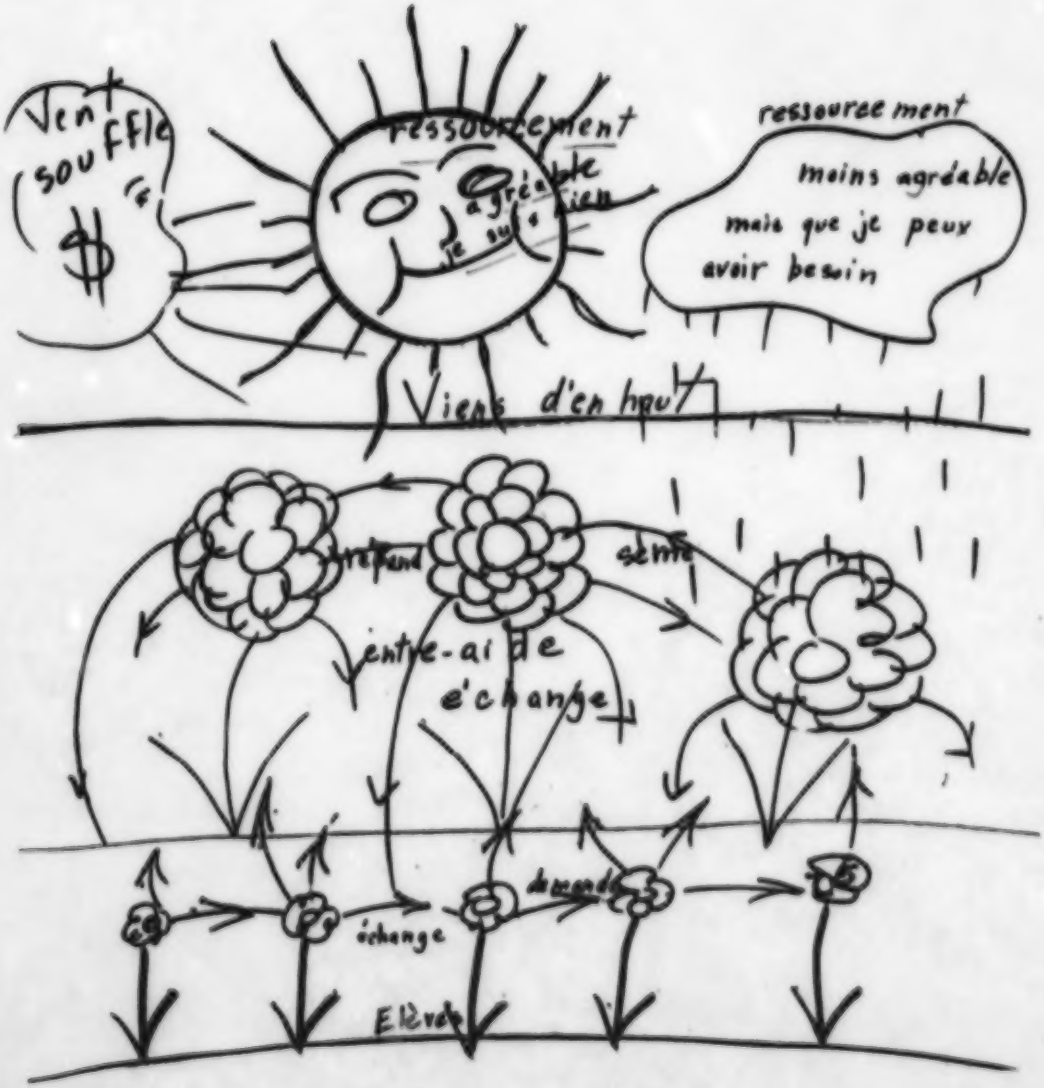
Test

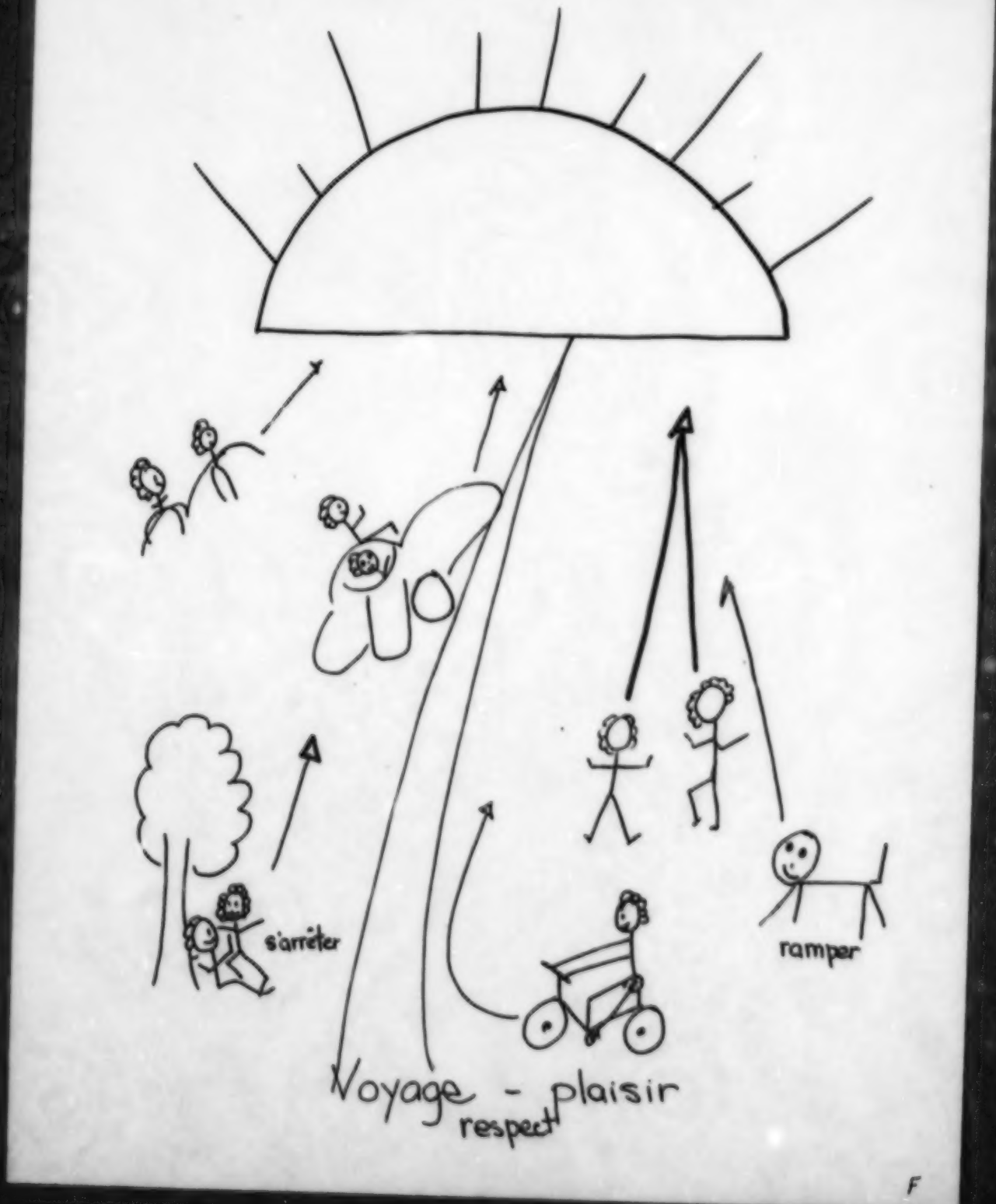
Correction

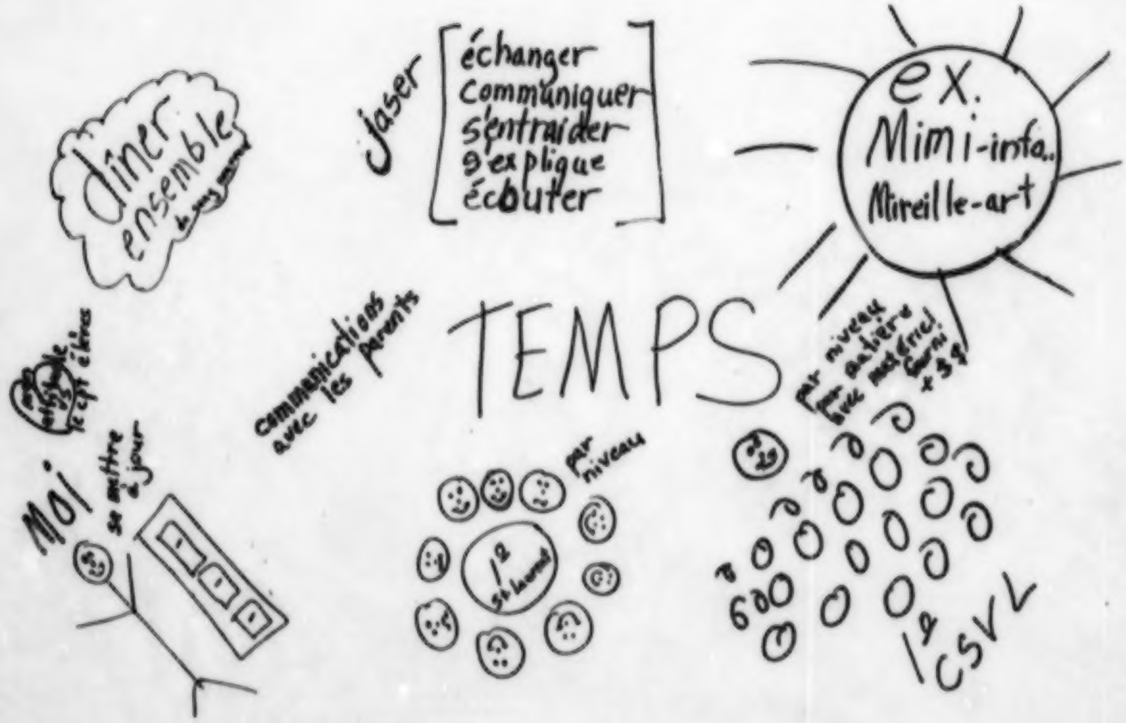
perfectionnement

chose importante = + langue parlée
+ calcul le "fun"
+ Sc à partir de tous les jours
+ Social

Utopie


Vent souffle
ressourcement
agréable
ressourcement
moins agréable
mais que je peux
avoir besoin
Viens d'en haut
entre-aide
échange
échange
Élève


s'arrêter
ramper
Voyage - plaisir
respect
F



dîner ensemble
jaser
échanger
communiquer
s'entraider
s'explique
écouter
ex.
Mimi-info..
Mireille-art
TEMPS
communications avec les parents
Moi
se mettre à jour
par niveau
CSVL

Justice

Apprendre

Faire confiance

Etre positif

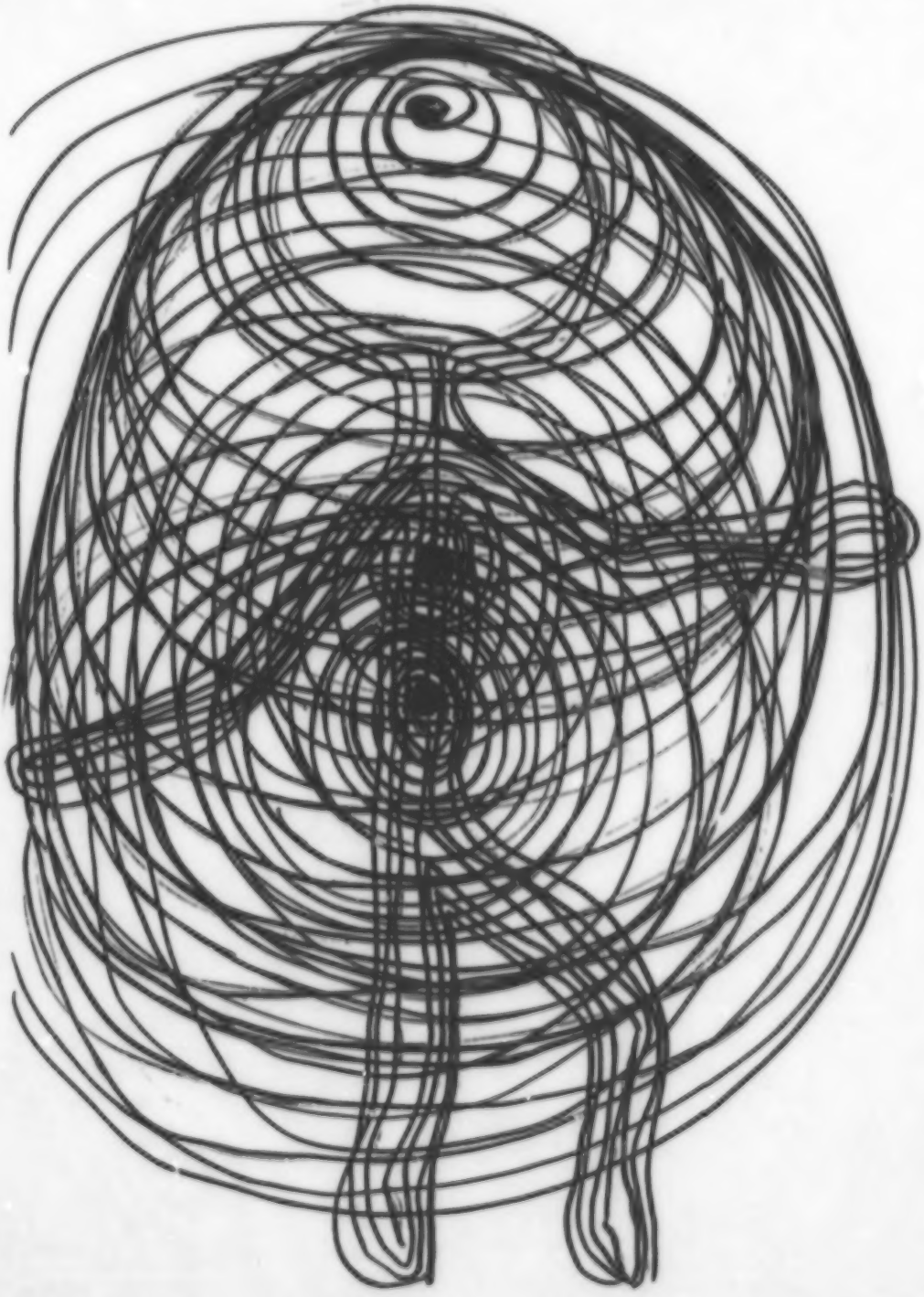
Pratiquer

Ré-investir

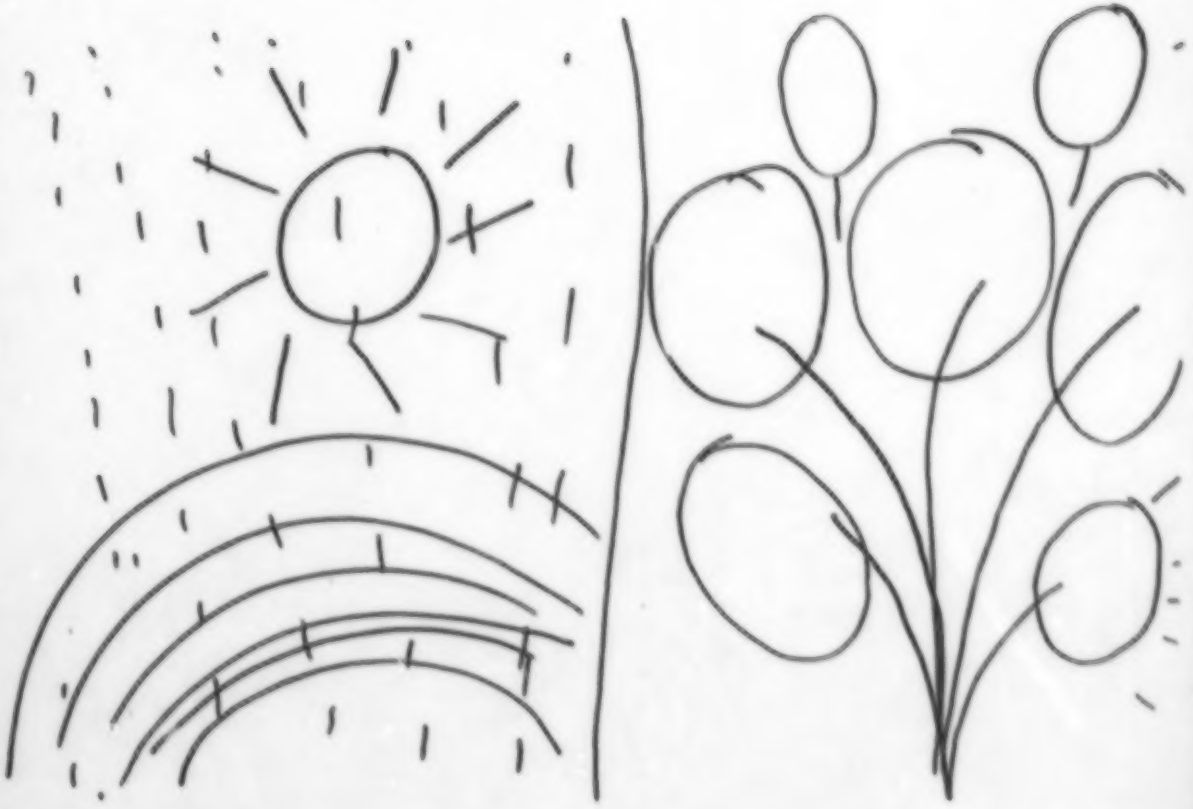
1° Liberté d'agir

2° Travail d'équipe

3° Confiance des patrons



K



APPENDICE 3

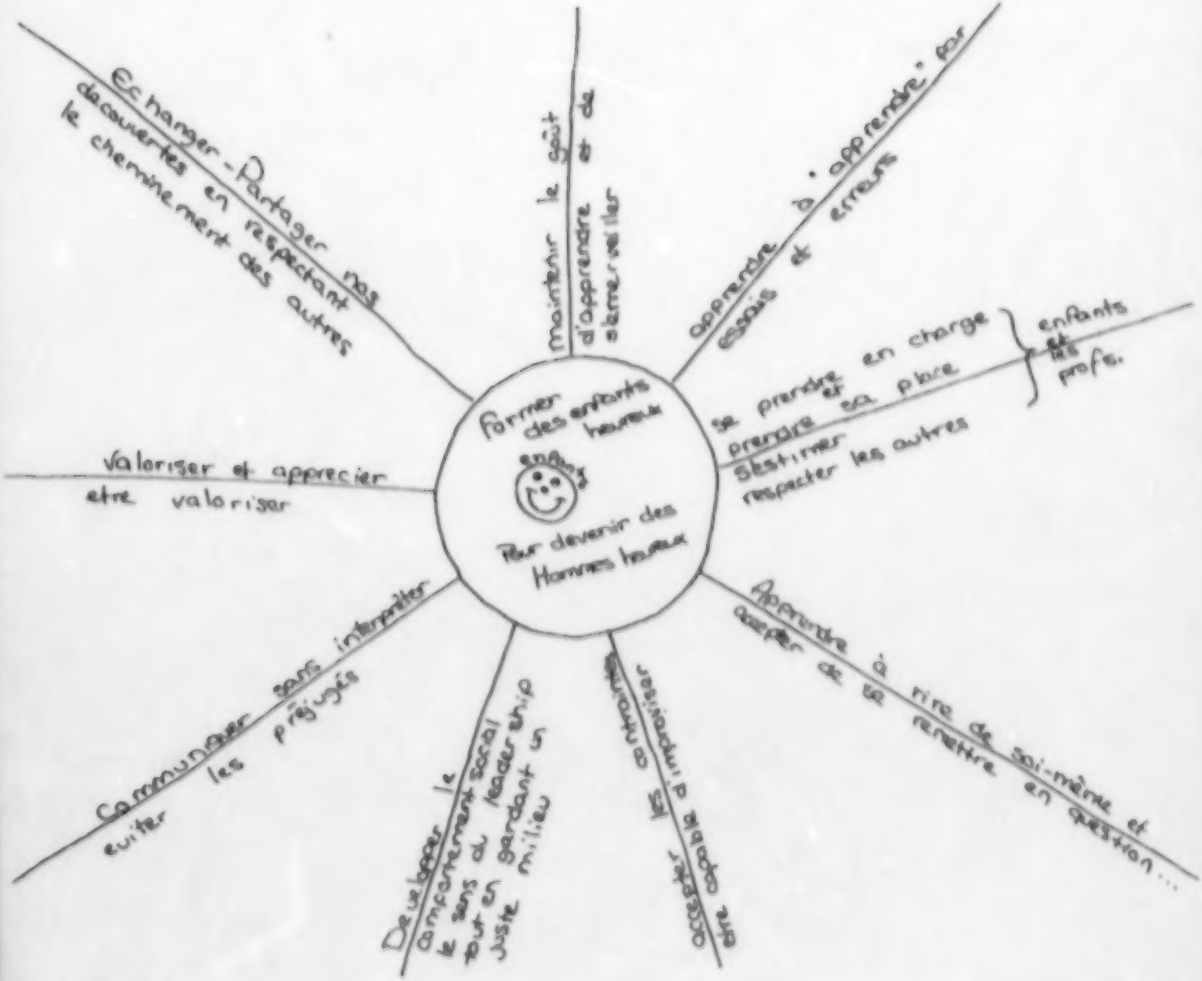
Images riches de la chercheure

Image aiche
problématique
de la chercheure

IMAGE AIDE
IDÉALE
DE LA CHERCHEUSE

APPENDICE 4

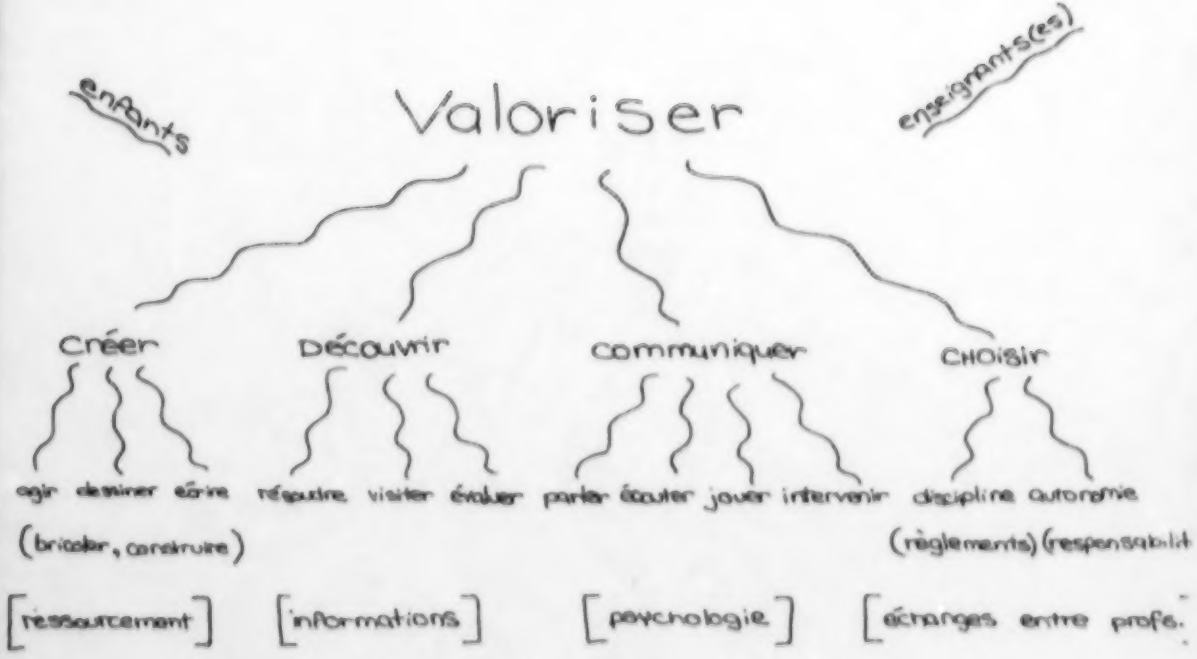
Modèles conceptuels des équipes


Former des enfants heureux
enfants
Pour devenir des Hommes heureux
Echanger - Partager nos découvertes en respectant le cheminement des autres
maintenir le goût d'apprendre et de s'émerveiller
apprendre à "apprendre" par essais et erreurs
se prendre en charge
prendre sa place
s'estimer
respecter les autres
enfants et les profs.
valoriser et apprecier
être valorisé
Communiquer sans interpréter
éviter les préjugés
Développer le comportement social le sens du leader up tout en gardant sa juste milieu
être capable d'improviser
apprendre à rire de soi-même et accepter de se remettre en question...

MODÈLE 1

école idéale

MODÈLE 2


enfants
Valoriser
enseignants(es)
Créer
Découvrir
communiquer
Choisir
agir dessiner écrire
réparer visiter évaluer
parler écouter jouer intervenir
discipline autonomie
(bricoler, construire)
(règlements) (responsabilit
[ressourcement]
[informations]
[psychologie]
[échanges entre profs.]

Modèle 3